

**Relatório Final de Estágio realizado na Escola Básica e
Secundária de Carcavelos no ano letivo 2012/2013**

**Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Orientadora de Escola: Licenciada Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues
Calçado Carvalho

Orientadora de Faculdade: Mestre Maria João Figueira Martins

Presidente:

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Vogais:

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Mestre Maria João Figueira Martins, professora assistente convidada da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Licenciada Ana Cristina do Carmo Azevedo Rodrigues Calçado Carvalho,
docente na Escola Básica e Secundária de Carcavelos.

Adriana Mafalda Quintino Carapeto

2013

Agradecimentos

Ao longo desta grande jornada, que agora chega ao fim, foram várias as pessoas que contribuíram com o seu apoio para o meu desenvolvimento individual e profissional. A todas elas, quero escrever uma palavra de agradecimento.

Aos meus pais, irmã e avó Laura, um muito obrigada. Pelo amparo, palavras de incentivo e carinho, que ao longo do ano me deram o alento que eu precisava. Não só ao longo do ano, como também durante todo o curso, obrigada pelo esforço que sempre fizeram para eu ter as condições necessárias para estudar.

Aos meus grandes amigos e colegas de núcleo, Diogo Andrade e João Roseiro, que viram, assiduamente, todo este processo em primeira fila. Muito obrigada pela cooperação, amizade, palavras de incentivo e pelo bom ambiente que conservámos ao longo de todo o ano letivo, tenha sido nos bons momentos ou nos mais difíceis. Foi sem dúvida um ano de grandes aprendizagens para todos, não só profissional, como também individual.

Às Professoras Orientadoras, pela exigência colocada, pelo apelo constante à minha reflexão individual e pela presença efetiva ao longo de todo o ano letivo. Tenho plena noção que, sem tudo isto, eu não tinha aprendido tanto como aprendi. O meu sincero agradecimento.

Aos meus amigos que de uma forma mais direta participaram nesta grande caminhada, foram eles, Bruno Torres, Daniel Cochicho, Fellipe Ferreira, Nelson Duarte, Ricardo Farias, Ricardo Teixeira, Rodolfo Sibires, Rita Cavaleiro, Rui Vitorino, Rute Santos, Tiago Duarte, Tiago Fidalgo e Vitor Martins. Obrigada pelas palavras de incentivo e pelo aconchego que me proporcionavam todos os dias.

À turma do 7º B, por todas as aprendizagens que me proporcionaram durante os 10 meses de estágio. Nunca me vou esquecer de nenhum de vocês. Para mim, serão sempre a melhor turma de sempre. Obrigada.

Resumo

Este documento reflete o processo de Estágio Pedagógico, desenvolvido na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, no ano letivo 2012/2013. Este teve como base as competências do Guia de Estágio 2012/2013, relativas as quatro áreas de intervenção: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4).

Na Área 1, foi realizada uma relação entre o Planeamento, Condução e Avaliação, onde foram mencionadas as dificuldades sentidas durante o estágio, bem como as estratégias desenvolvidas.

Relativamente à Área 2, realizou-se um trabalho de investigação-ação, relacionado com a perceção dos professores em torno da implementação de uma medida avaliativa. Esta medida dizia respeito à utilização de, pelo menos, três instrumentos de avaliação diferentes, com classificação equitativa, sendo um deles obrigatoriamente, o teste comum.

Na Área 3, participei no Desporto Escolar, na modalidade de Voleibol. A minha participação neste núcleo revelou-se fundamental, pois permitiu-me atenuar muitas das minhas dificuldades nesta matéria.

Concernente à Área 4, realizei o acompanhamento da Direção de Turma, onde destaco a realização do estudo de turma, útil a todo o Conselho de Turma.

Palavras – Chave: Planeamento; Reflexão; Condução de Ensino; Avaliação Formativa; Alunos; Estratégias; Instrumentos de Avaliação; Diretor de Turma; Investigação; Escola.

Abstract

This report reflects the process of Teacher Training, developed in Escola Básica e Secundária de Carcavelos, in the academic year 2012/2013. This was based on the skills of the Teacher Training Guide 2012/2013, concerning the four areas of intervention. Organization and Management of Teaching and Learning (Area 1), Pedagogical Innovation and Research (Area 2), Participation in School (Area 3) and Relations with the Community (Area 4).

In Area 1, a relation between the Planning, Conducting and Assessment was made, and the difficulties experienced during the internship as well as the strategies developed were mentioned.

With regard to Area 2, there was research – action, related to the perception of teachers on how to implement an evaluative measure. This measure relates to the use of, at least, three different evaluation tools with equal rating. One of them must be a common test.

In Area 3, I've participated in the School Sports Volleyball Team. My participation in this nucleus proved essential, as it allowed me to mitigate many of the difficulties in this regard.

Concerning Area 4, I've accompanied the Class Director, where I highlight the study of class, which was useful to the Class Board.

Key – Words: Planning; Reflection; Teaching Skills; Formative Assessment; Students; Strategies; Assessment Instruments; Class Director; Investigation; School.

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Abreviaturas	VI
1. Introdução	1
2. Contextualização	2
2.1. A Escola	2
2.1.1. Recursos Espaciais	6
2.1.2. Recursos Temporais	7
2.2. O Grupo de Educação Física	8
2.3. Os Núcleos de Estágio	10
2.4. A Turma	12
3. Análise Reflexiva	15
3.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem	15
3.2. Área 2 – Inovação e Investigação	37
3.3. Participação na Escola	43
3.4. Relação com a Comunidade	47

4. Relação com as Áreas.....	51
5. Conclusão.....	53
6. Referências Bibliográficas.....	56
1. Anexos	58
1.1. Índice de Anexos	58

Abreviaturas

AEC – Agrupamento de Escolas de Carcavelos

AI – Avaliação Inicial

AFD – Atividades Físicas e Desportivas

CC – Conferência Curricular

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DT – Direção de Turma

EBSC – Escola Básica e Secundária de Carcavelos

EE – Encarregado de Educação

EFM – Educação e Expressão Físico-Motora

EF – Educação Física

ESC – Escola Secundária de Carcavelos

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GEF – Grupo de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEFMH – Núcleo de Estágio da Faculdade de Motricidade Humana

NEULHT – Núcleo de Estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Atividades

PAI – Plano de Avaliação Inicial

PA – Protocolo de Avaliação

PAT – Plano Anual de Turma

PE – Projeto Educativo

PF – Plano de Formação

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PTI – Professor a Tempo Inteiro

UE – Unidade de Ensino

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

1. Introdução

O presente relatório está inserido no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário que decorreu na Escola Básica e Secundária de Carcavelos (EBSC).

Tendo em conta o que foi projetado no Plano de Formação (PF), este documento tem como objetivo analisar criticamente o processo de Estágio Pedagógico durante as 3 etapas de formação do Professor Estagiário. Para além deste aspeto, a seguinte reflexão apresentará, também, as estratégias utilizadas para superar as dificuldades sentidas ao longo do processo de Ensino – Aprendizagem.

Em primeira instância será realizada uma contextualização, onde serão identificadas as características principais da escola, de seguida as do Grupo de Educação Física (GEF), dos núcleos de estágio da Faculdade de Motricidade Humana (NEFMH) e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (NEULHT), sendo que por fim será realizada uma caracterização da turma. Na segunda parte deste documento será desenvolvida uma reflexão crítica das atividades do estágio desenvolvidas ao longo das três etapas de formação do Professor Estagiário, tendo como referência as competências expostas no Guia de Estágio Pedagógico 2012/2013. Tais competências encontram-se separadas em quatro áreas: a área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem (Planeamento, condução do ensino e avaliação), a área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica, a área 3 – Participação na escola (Desporto Escolar (DE)) e a área 4 – Relação com a comunidade (acompanhamento da Direção da Turma (DT)).

2. Contextualização

2.1. A Escola

Neste ponto pretende realizar-se uma breve caracterização da EBSC, pois o contexto onde a escola se insere, influencia o processo de Ensino-Aprendizagem, assim como todas as decisões tomadas em relação a este. Desta forma, após verificar o contexto onde a EBSC se insere, serão realçadas as singularidades desta, segundo a avaliação, medidas de apoio e gestão de recursos.

Com o 25 de abril de 1974, houve uma maior procura no que diz respeito à educação. Com a escassez de escolas públicas na área geográfica da atual EBSC, houve a cedência de dois terços das instalações do Colégio Maristas para a Escola Secundária de Carcavelos (ESC), escola esta, que viria a inaugurar as suas próprias instalações no ano de 1986 (Anexo 1 - PE 2012 – 2015, p. 8)

Em Setembro de 2007 a ESC passa a ser sede do Agrupamento de Escolas de Carcavelos (AEC), passando a incluir, para além do 3º Ciclo e Secundário, o 2º Ciclo de Escolaridade. Com a criação do agrupamento ficaram associadas três escolas básicas, 1º Ciclo dos Lombos, 1º Ciclo do Arneiro e 1º Ciclo dos Sassoeiros, sendo que esta última também inclui Jardim de Infância. No ano letivo 2011/2012 o Jardim de Infância Conde de Ferreira viria também a fazer parte do AEC (PE 2012-2015, p. 8).

No que diz respeito ao contexto geográfico, o grupo de escolas que compõe o agrupamento localiza-se no concelho de Cascais, mais propriamente na freguesia de Carcavelos (PE 2012-2015, p. 8).

Relativamente ao envolvimento sociocultural e económico da população escolar, o AEC contextualiza-se numa área centrada economicamente no setor terciário. A população escolar é bastante heterogénea, sendo composta por 25 nacionalidades diferentes, o que lhe proporciona uma grande riqueza ao nível cultural.

No conjunto de todos os alunos, a classe com maior predominância é a classe média, contudo esta também apresenta traços de população com dificuldades económicas, no que diz respeito à obtenção de recursos materiais, culturais e sociais. Desta forma, o sucesso dos alunos apresenta caminhos divergentes, colocando a escola em constante posição de desafio, pois tal como é afirmado por Cortesão et al (1991, citado por Rosado & Mesquita, 2009):

Quando falamos em educação intercultural referimo-nos a uma atitude pedagógica com dimensões e objetivos próprios, destacando-se a adaptação

de processos educativos em contextos de diversidade cultural; uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; uma melhor compreensão das culturas das sociedades modernas e uma melhor capacidade de participar na interação social, promotora de identidades e cidadania.

(p. 23)

De forma a atender às diferentes necessidades dos alunos, a EBSC tem a necessidade de criar percursos alternativos, para que estes progressivamente ganhem competências profissionais, individuais e sociais e consequentemente se insiram no mercado de trabalho. Assim, a EBSC vai ao encontro do que é dito no seu Projeto Educativo (PE), ao caracterizar-se por uma escola integradora e multicultural (PE 2012-2015, p. 9).

Feita a contextualização do AEC e da EBSC, seguidamente serão enumeradas as singularidades desta escola segundo a lógica descrita anteriormente. Todas as características apresentadas seguidamente são regidas pela legislação, contudo será possível observar traços vanguardistas no que diz respeito ao atendimento das necessidades dos alunos, havendo uma clara preocupação em relação ao sucesso destes.

No que concerne aos critérios de transição na EBSC, nos anos intermédios do 2º e 3º ciclo de escolaridade, ou seja, o 5º, o 7º e o 8º ano, estes têm em primeira instância, a busca do sucesso dos alunos, no entanto esta lógica não tem por objetivo facilitar o percurso escolar aos alunos. A lógica deste sistema é dar tempo ao aluno, de forma que este desenvolva condições que o permitam ultrapassar eventuais dificuldades através de planos de apoio desenvolvidos e adaptados pelos professores. Desta forma, do 5º para o 6º, do 7º para o 8º e do 8º para o 9º anos, os alunos transitam de ano desde que o Conselho de turma (CT) considere que esta é a melhor opção no que diz respeito à formação do aluno, não colocando em causa o número de classificações inferiores a três obtidas no final do ano. De acordo com a legislação em vigor alusiva à avaliação das aprendizagens na Educação Básica (Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro e Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho), as decisões relacionadas com a retenção dos alunos, devem ser consideradas segundo a lógica do ciclo em questão. Ou seja, a decisão de reter um aluno não deverá ser quando este está num dos anos intermédios, mas sim no final de cada ciclo de escolaridade. Desta forma é passível de se observar que a escola está em plena congruência com o que vem descrito na legislação em vigor.

Uma outra particularidade desta escola diz respeito à aprendizagem dos alunos por níveis. Ainda em experiência e no sentido de permitir aos alunos aprender consoante o seu ritmo, há a destacar os grupos de nível às disciplinas de português, matemática e inglês, promovendo assim o sucesso dos alunos através de práticas educativas motivadoras (PE 2012 – 2015, p. 11). Assim, as turmas do 2º e do 3º Ciclo de Escolaridade estão organizadas, de forma, a que os alunos do mesmo grupo de nível tenham compatibilidade de horários em relação a determinada disciplina. Ou seja, os alunos independentemente da sua turma, são organizados consoante o seu nível de dificuldade, nas disciplinas mencionadas anteriormente.

Relativamente à avaliação, a EBSC assumiu novamente uma posição vanguardista, ao manter as orientações e procedimentos implementados no ano transato. Desde há um ano para cá que foi implementada uma medida avaliativa. Esta medida avaliativa consiste na obrigatoriedade, de todos os professores, utilizarem pelo menos três instrumentos de avaliação distintos com o mesmo peso classificativo, sendo que um deles é obrigatoriamente o teste de avaliação, teste este, comum a todas as disciplinas de todos os anos de escolaridade. Esta medida deverá também ser utilizada em todas as disciplinas de todos os anos de escolaridade. Considero que a introdução desta medida é bastante pertinente uma vez que torna o processo de avaliação mais justo, indo ao encontro das potencialidades e características de cada aluno, pois todos têm a oportunidade de experimentar diferentes instrumentos de avaliação. Para além deste aspeto não condiciona o professor, permitindo que este possa dar o seu contributo na construção de um novo instrumento de avaliação, caso assim o deseje. Estando assim, de acordo com o que é mencionado por Fernandes (2007), “a avaliação formativa deve fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem e deve estar relacionada com a utilização de uma diversidade de estratégias e de instrumentos de avaliação” (p. 588).

Conjuntamente com as questões relacionadas com a formação continua a EBSC criou uma ficha com o objetivo de realizar uma supervisão pedagógica mais eficaz, assim como monitorizar os resultados da aprendizagem dos alunos. Este sistema de supervisão incide sobre os conteúdos lecionados em cada turma, em cada aula, assim como no que é compreendido pelos respetivos alunos. Este processo de supervisão pedagógica é desenvolvido através do preenchimento, por parte de cada docente, de uma Ficha de Informação ao Diretor que considera os conteúdos lecionados e uma avaliação “sim ou não”, sobre a aprendizagem de cada um dos alunos, em relação aos conteúdos. Esta ficha é, seguidamente enviada ao Diretor da EBSC, de forma a que este possa ter uma noção mais efetiva, no que diz respeito aos conteúdos que estão a ser lecionados e também se os alunos os estão a aprender.

Por fim e, relacionado com os critérios gerais de avaliação, gostaria de destacar que no ensino regular, a avaliação dos alunos é global, pois:

Integra competências de aprendizagem (saber fazer) e competências transversais (saber estar), de acordo com as indicações dos programas e das decisões internas dos grupos e departamentos disciplinares. Sendo que, nas pautas de classificação, no final do período, para além da avaliação dos alunos, é apresentada uma apreciação qualitativa do seu comportamento, que é refletida e decidida em conselho de turma

(PE 2012-2015 p. 29)

Desta forma a EBSC, é uma escola que promove “saberes e valores como elementos fundamentais das suas aprendizagens” (PE 2012-2015 p. 9).

Uma outra singularidade da EBSC está relacionada com o papel que os delegados e os subdelegados desempenham no seio da sua turma. Desta forma, quando por qualquer motivo um professor não pode dar aula, esta é assegurada pelo Delegado e pelo Subdelegado da turma, promovendo a responsabilização dos alunos na realização das tarefas nas aulas de substituição, desenvolvendo assim a sua autonomia e sentido de cooperação. O delegado e o subdelegado são responsáveis por assegurar a ordem na sala de aula bem como lembrar os colegas de que aquele tempo é utilizado para fazer os trabalhos de casa ou tarefas sugeridas pelo professor. Esta última singularidade está também relacionada com um dos objetivos do PE ao promover atitudes e valores como elementos essenciais da aprendizagem, educando os alunos para a cidadania (PE 2012 – 2015, p. 11). De forma a controlar este processo, existem professores com tempo designado para esta atividade no seu horário, que se dirigem às salas ao invés de ficarem responsáveis apenas por uma turma. A estes alunos é ainda delegada a função de levar o livro de ponto para todas as aulas. De forma que estes alunos exercessem a sua função de forma correta, foi realizada no início do ano letivo, uma ação de formação para todos os delegados de forma a consciencializa-los para as suas responsabilidades.

De acordo com a legislação, os professores podem realizar permutas e substituições das aulas. Com esta medida é possível resolver faltas, através da troca de aulas dentro do CT, ou dentro do mesmo grupo disciplinar. Desta forma não há marcação de faltas, favorecendo os professores e também os alunos, uma vez que estes não perdem a aula. Assim, é fundamental que os professores desenvolvam uma certa autonomia nos seus alunos, orientando-os para a realização de determinadas tarefas, sempre que se torne necessário faltar.

Por fim gostaria de realçar que de entre as ofertas de complemento curricular, a EBSC tem nas suas atividades o projeto “Vitamimos”, diretamente ligada à promoção de hábitos alimentares saudáveis. Os seus objetivos relacionam-se com o “incentivo à atividade física regular ao ar livre, promovendo assim a ocupação saudável dos tempos livres e a motivação de hábitos alimentares e estilos de vida saudáveis” (PE 2012-2015, p. 33). Creio que este tipo de atividades faz todo o sentido na vida dos jovens, uma vez que estes têm uma forte influência no que diz respeito às ações publicitárias de cadeias de *fast food*, desta forma, para além de reforçarem os benefícios de uma alimentação saudável, vêm também a possibilidade de aprender a preparar refeições. Esta atividade vem então reforçar uma das finalidades da EF, que é a de “promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas” (PNEF, 2001 p. 6).

Com todas estas singularidades, considero a EBSC uma escola bastante ativa e peculiar no que diz respeito à sua organização, potenciando assim o processo de estágio, no que diz respeito às diferentes formas de estar numa escola. Creio que o facto de a EBSC nos dar a possibilidade de participar em todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano, facilitou o processo de integração dos professores estagiários, facilitando assim a comunicação entre o NEFMH e a escola.

2.1.1. Recursos Espaciais

Relativamente aos espaços destinados para as aulas de EF, existem três espaços, sendo que no total acabam por ser cinco visto que dois deles se dividem em dois. Desta forma, os espaços são o Pavilhão, o Ginásio e o Exterior. O Pavilhão divide-se em dois espaços simetricamente iguais, enquanto o Exterior tem dois espaços com características distintas. O Exterior 1 é composto por um campo multiusos, dois de Basquetebol e dois de Voleibol. O Exterior 2 é constituído por um campo multiusos, pista de Atletismo, caixa de saltos e um campo de Voleibol. Há ainda uma sala teórica, que permite aos professores lecionar os conteúdos teóricos caso haja essa necessidade. Esta sala é, também, um recurso no caso das condições climatéricas não serem as ideais para a leção no Exterior 1. Ainda neste seguimento, o Professor que se encontra no Exterior 2 tem a oportunidade de dar aula na parte central do pavilhão. Com todas as condições que a EBSC oferece para a leção da disciplina de EF, existe sempre a possibilidade de haver aula. Considero estas condições uma mais-valia para a nossa disciplina, visto que vão sempre ao

encontro das nossas necessidades, permitindo que todas as matérias sejam lecionadas com a qualidade necessária.

2.1.2. Recursos Temporais

No que diz respeito ao tempo destinado à disciplina de Educação Física (EF), no 2º e 3º Ciclos, este corresponde a duas aulas por semana, sendo uma de 90 minutos e outra de 45 minutos. Relativamente ao Ensino Secundário, os alunos têm a oportunidade de ter dois blocos de 90 minutos. Desta forma, no que diz respeito ao 2º e 3º Ciclos, esta organização, vai ao encontro das orientações precedentes dos PNEF, pois assegura 135 minutos semanais de EF. No entanto, este tempo não se encontra repartido em três blocos de 45 minutos (PNEF, 2001, p. 5), mas sim em um bloco de 45 minutos e um bloco de 90 minutos, tal como dito anteriormente.

No que concerne à primeira aula da manhã, os alunos têm uma tolerância de 10 minutos para entrar no espaço da aula, sendo que nos restantes tempo a tolerância é de apenas 5 minutos. De forma a dar tempo aos alunos, para as suas tarefas de higiene e dar a oportunidade a estes de serem pontuais na aula seguinte, o professor deve dar 10 minutos no final da aula de 90 minutos e 5 minutos no final da aula de 45 minutos.

Relativamente à rotação dos espaços, esta é feita de duas em duas semanas, com exceção da 1ª etapa em que a rotação se fez de semana a semana, proporcionando assim todas as condições para a Avaliação Inicial (AI), pois permite a passagem por todos os espaços, havendo assim condições para a leção de todas as matérias previstas. Desta forma, a EBSC está efetivamente em congruência com o que é referido por Carvalho (1994):

Estabelecemos a duração do período de AI e acordamos o sistema de rotação semanal pelos 5 espaços de aula que existem na escola, de modo a aproveitar as diferentes possibilidades de prática que esses espaços oferecem visto que a AI contempla todas as matérias nucleares do PNEF.

(p. 40)

2.2. O Grupo de Educação Física

O GEF está inserido no departamento de Expressões, assim como as disciplinas de Educação Musical e Artes Visuais. Para além destas três disciplinas este inclui ainda a Educação Especial.

Este grupo disciplinar é constituído por onze professores, sendo que integra ainda cinco professores estagiários, três da Faculdade Motricidade Humana (FMH) e dois da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

De entre as atividades desenvolvidas pelo GEF, realçam-se as reuniões deste grupo, tão importantes para o desenvolvimento de condições favoráveis à melhoria do funcionamento da disciplina. Estas reuniões são muito pertinentes uma vez que dão possibilidade, aos professores, de debater em conjunto, assuntos do interesse da nossa disciplina.

A EF é obra de todos e não o que cada um quer fazer dela. Daí ser necessário que as ações não possam ser realizadas desordenadamente segundo o que cada um, individualmente, acha melhor. Pelo contrário, a nossa intervenção tem ser combinada, planeada e estruturada numa sequência, num conjunto de operações distribuídas no tempo, visando conjugar esforços, de modo a que as ações não se isolem, não se percam, antes se integrem numa dinâmica que provoque um impacto favorável à mudança.

(Brás & Monteiro, 1998, p. 5)

Neste sentido, dentro dos objetivos destas reuniões, destaca-se a aferição de critérios, de forma a tornar o processo de avaliação mais homogéneo, isto é, aproximar os professores na forma como o realizam. Nestes momentos é ainda possível transmitir as atividades da responsabilidade do GEF, que constam no Plano Anual de Atividades (PAA) e se necessário proceder à sua retificação. Estas retificações passam maioritariamente pela forma como as atividades estão organizadas no que diz respeito aos recursos humanos, materiais, temporais e espaciais. São ainda dadas informações vindas do Conselho Pedagógico e são debatidos problemas que interferem com a disciplina de EF e que necessitam de ser resolvidos, de forma a que todos os professores possam dar as suas opiniões e sugestões. Estes momentos têm como grande finalidade o desenvolvimento da disciplina de EF e a otimização das atividades inerentes a esta, logo o volume de pontos a tratar é sempre bastante alargado. Ao longo destas reuniões foi passível de

se observar as opiniões dos professores do grupo, que nem sempre foram convergentes. Considero que esta divergência de perspetivas no que diz respeito aos diferentes tópicos debatidos, tiveram um papel muito importante na minha formação, uma vez que foi possível contactar com as diferentes conceções e ideias de cada um dos professores, desfazendo assim a utopia criada nos primeiros anos da minha formação.

O GEF possui um conjunto de documentos que permitem a orientação dos professores que integram o grupo, possibilitando que estes trabalhem em prol dos mesmos objetivos. De entre os documentos elaborados pelo grupo, destacam-se o plano plurianual, que engloba os objetivos que se pretendem alcançar no final de cada ano letivo. Foi também, elaborado por este grupo, um documento que contém os critérios e normas de avaliação para cada área a avaliar na disciplina de EF, em cada ano de escolaridade. Este documento identifica ainda quais as áreas que são alvos de avaliação nesta disciplina, assim como as ponderações para a classificação final. Por último, é importante referir o documento “Perfil do Aluno em Educação Física 2012/2013”. Este documento menciona as normas para o sucesso, das três áreas de avaliação da disciplina, Este documento esclarece ainda o nível de avaliação nas diferentes matérias – Introdutório, Elementar e Avançado. Os documentos descritos anteriormente são uma base de trabalho fundamental, tanto a nível de grupo como a nível individual, pois dão a possibilidade de haver coerência no trabalho realizado por todos os professores. Para além deste aspeto facilita a articulação entre todos os ciclos da EBSC. Salienta-se o facto destes dois documentos serem elaborados consoante as orientações dos PNEF e as Metas de Aprendizagem.

Um aspeto que creio ser bastante pertinente e importante para o sucesso da disciplina de EF, é a realização de Provas Globais práticas na EBSC nos 6º e 9º anos de Escolaridade, anos estes que correspondem ao 2º e 3º Ciclo respetivamente. Estas provas são avaliadas por dois professores que não lecionam a turma e têm por objetivo alcançar o consenso entre os professores no que diz respeito à aferição de critérios.

A destacar também as Conferências Curriculares (CC), realizadas pelo GEF, por cada Ciclo de Escolaridade. Nestas conferências é retificado o Plano Plurianual e com base nas lacunas observadas nos diferentes ciclos, são tomadas decisões a nível curricular, como os conteúdos prioritários a lecionar.

Realçam-se ainda as ações de formação. A mencionar que em relação a esta última atividade, já foram realizadas três ações de formação de dança, pois é uma das matérias onde os professores, no seu geral, apresentam mais dificuldades. Desta forma o GEF para além de proporcionar a formação continua dos seus professores, dá

ainda a oportunidade dos professores fazerem uma atividade em conjunto, o que a meu ver melhora significativamente o clima relacional entre os professores.

Por fim, salienta-se o projeto que a EBSC tem em cooperação com as Escolas do seu agrupamento. Projeto este, que consiste em acompanhar os professores titulares da turma do primeiro ciclo no que toca à lecionação da disciplina de EFM. A pertinência deste apoio nasce das dificuldades identificadas nos alunos do 5º ano, quando estes entram para a EBSC. De um modo geral, é dada uma maior atenção às matérias de ginástica de solo, ginástica de aparelhos, futebol e voleibol. Desta forma, a finalidade deste projeto consiste em fazer uma articulação com as escolas de 1º ciclo do agrupamento, atenuando as dificuldades que os professores de EF vão diagnosticando nas suas turmas. Este acompanhamento aparece não só ao nível do planeamento como também ao nível da lecionação das aulas.

O GEF dá ainda a oportunidade, aos alunos do curso Profissional de apoio à gestão desportiva, de participar na organização de algumas atividades que constam PAA. Considero que o grupo, ao dar esta possibilidade aos seus alunos, está também a dar-lhes confiança, ajudando na construção de uma sociedade mais proactiva e empreendedora.

Ao enumerar todas estas particularidades, é possível observar que o GEF é um grupo que trabalha em prol de uma otimização do Processo Ensino-Aprendizagem, de forma dinâmica, proporcionando um clima muito positivo na relação dos seus professores e alunos, o que pode adicionalmente aumenta as probabilidades de um clima mais positivo no seio da comunidade escolar. Pois, “o GEF é o berço de socialização da profissão. É aqui que se embalam vontades quotidianas, se estabelecem vínculos, se reforçam compromissos, se estabelecem hábitos, se projeta a EF em função do “jogo” estratégico dos seus atores.” (Brás & Monteiro, 1998 p. 3)

Brás e Monteiro (1998) esclarecem ainda o papel fundamental do trabalho de equipa, considerando este “a metodologia necessária à construção de objetivos comuns ao conjunto de professores que constituem o GEF” (p. 7). Desta forma, considero que as características anteriormente descritas tornam a EBSC uma referência ao nível da EF, pois todos os elementos do GEF trabalham em conjunto e em prol da melhoria do processo ensino-aprendizagem.

2.3. Os Núcleos de Estágio

Na EBSC encontram-se dois núcleos de estágio. O NEFMH, cuja Professora Orientadora é a Professora Ana Cristina Carvalho e o Núcleo de Estágio da

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (NEULHT). Desta forma, esta escola tem a possibilidade de participar na formação de cinco novos professores de EF, três do NEFMH – Diogo Andrade, João Roseiro e Mafalda Carapeto e dois do NEULHT. De entre as várias potencialidades relacionadas com a existência destes dois núcleos de estágio, destacou-se a cooperação no que diz respeito à produção de documentos comuns, promovendo assim a partilha de ideias de diferentes formações académicas, a permuta de trabalhos e a colaboração constante nas atividades desenvolvidas por ambos os núcleos. A salientar o projeto de investigação-ação, da área 2, que foi desenvolvido por ambos os núcleos de estágio. Para além destas potencialidades, a presença destes dois núcleos, ofereceu ainda a possibilidade de se observarem dinâmicas de trabalho diferentes, pois o NEULHT lecionou o Ensino Secundário este ano letivo, enquanto o NEFMH lecionou o 3º Ciclo de Escolaridade, deste modo as dificuldades e as estratégias foram bastante diversificadas. Assim, a partilha de experiências de ambos os núcleos conduziu, por vezes, à reflexão sobre possíveis estratégias a utilizar com as turmas. Por fim, é importante salientar que a relação entre os dois núcleos se desenvolveu de forma bastante positiva, não só a nível profissional, como também a nível pessoal, promovendo assim uma melhor integração, de todos os estagiários, na escola. No que diz respeito ao NEFMH, destaco a constante ajuda entre os diferentes elementos nos diferentes trabalhos, assim como a presença assídua nas aulas destes. Esta presença possibilitou um acompanhamento das dificuldades dos estagiários, assim como dos seus progressos ao longo do tempo, tendo existido assim o desenvolvimento de uma grande cumplicidade dentro do NEFMH.

2.4. A Turma

A turma que me foi destinada foi o 7º B. Esta é constituída por 30 alunos, sendo 16 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, existindo assim um equilíbrio entre o número de alunos no que diz respeito a ambos os sexos (PE, 2012 – 2015, p. 25). A média de idades da turma é de aproximadamente 12 anos. Na turma, existem três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), onde um apresenta dislexia e dois, défice cognitivo ligeiro. De entre os três casos apresentados, o mais problemático é um dos alunos que apresenta défice cognitivo. Este aluno, apesar de não exibir problemas de ordem motora, facilmente perde a concentração, tendo dificuldade em manter a disciplina.

Para além da consulta dos processos individuais dos alunos presentes nos dossiers de turma, o NEFMH construiu um inquérito com o intuito de conhecer melhor as particularidades dos alunos da respetiva turma. Os dados que se seguem são, então, resultado dos inquéritos preenchidos pelos alunos na primeira aula. No que diz respeito à nacionalidade dos diferentes elementos que compõem a turma, dos trinta alunos, vinte e sete são de Nacionalidade Portuguesa, um é de nacionalidade cabo-verdiana, um é de nacionalidade guineense e, por fim, um é de nacionalidade brasileira. Esta diversidade de nacionalidades dá um estatuto multicultural à turma, o que coloca o CT em constante desafio, no que diz respeito à criação de estratégias para motivar os alunos. No que diz respeito ao aproveitamento académico, sete dos trinta alunos reprovaram durante o seu percurso no 1º Ciclo de Escolaridade e uma das alunas encontram-se no quadro de excelência da Escola. Relativamente a problemas de saúde, seis alunos apresentam dificuldades visuais e quatro têm asma. No ano transato só houve uma aluna que teve nível 2 na classificação final da disciplina de EF. A destacar positivamente três alunos da turma que finalizaram a disciplina com nível 5, sendo que a maioria da turma ficou dividida entre os níveis 3 e 4. Dos trinta alunos, dez não praticam nenhuma modalidade fora da escola. No geral as preferências dos rapazes em termos de matérias na disciplina de EF, recaem para o futebol enquanto as das raparigas se centram na ginástica. O facto de os rapazes terem preferência na matéria de futebol dificultou a relação destes com as restantes tarefas da aula, uma vez que estes apresentavam pouca motivação para as restantes matérias, adicionalmente a falta de desafio colocado nas tarefas, dificultou ainda mais este processo, pois o conjunto global destes fatores foi decisivo no que diz respeito à manutenção de um clima saudável nas aulas de EF. Esta questão será abordada mais

à frente, pois foi um fator muito marcante no desenrolar do meu estágio pedagógico. Relativamente às raparigas, uma vez que a grande maioria destas não pratica nenhuma modalidade fora da escola o seu reportório motor era muito limitado, o que consequentemente, também interferiu de forma negativa na sua aprendizagem ao longo do ano letivo.

Fazendo uma caracterização com base no que foi presenciado nas aulas, a turma apresentou-se bastante divergente, uma vez que em termos de comportamento exibiu um contraste muito acentuado. Assim, na generalidade os rapazes têm muita dificuldade em se manter concentrados, principalmente nos momentos de instrução onde têm muita dificuldade em ouvir e participar de forma construtiva. Para além deste momento da aula, estes alunos mostram-se muito desinteressados nas matérias de carácter individual, uma vez que passam pouco tempo na tarefa pretendida e na maioria das vezes tinham dificuldades em acatar as ordens do professor, por outro lado, nos JDC são altamente motivados e competitivos. Estes fatores foram-se agravando ao longo do ano, fruto da forma em como foram conduzidas as aulas. Este ponto será revisto mais à frente, neste relatório, aquando da reflexão da área 1. Contrastando, as raparigas são, no seu geral, bastante cumpridoras, uma vez que participam sempre, de forma correta, nas tarefas que lhes são propostas. Reunindo as características de todos os alunos foi possível verificar que estas trouxeram algumas implicações para o bom funcionamento das aulas. Contudo, foi possível verificar, ao longo deste ano letivo, a necessidade constante de desafios para alguns alunos, pois só assim foi possível motiva-los e estimula-los para a prática efetiva na tarefa, estando assim em concordância com o que é referido por Carvalho (1994), em que a autora menciona que “torna-se necessário escolher objetivos «ambiciosos mas passíveis», que respeitando as possibilidades dos alunos, se constituam como um desafio à superação das suas dificuldades e à elevação das suas capacidades” (p.138).

O principal contributo de informação acerca da caracterização da turma desde a construção do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) foi a aplicação do teste sociométrico construído pelo NEFMH e respetivo tratamento dos dados, no sentido de perceber melhor as relações da turma. Com a aplicação deste teste foi possível realçar um núcleo bastante firme da turma, de três alunos, que têm completa reciprocidade nas escolhas que fizeram nos testes sociométricos. Estes três alunos ainda escolheram outro aluno, mas este não escolheu nenhum dos três nas suas respostas ao teste sociométrico, tanto a nível de lazer como de trabalho, não havendo então reciprocidade deste para com os outros. Contudo, ao longo das aulas foi-se verificando a introdução de novos elementos neste grupo, o que foi dificultando a minha condução ao longo das aulas. O facto de alguns alunos não estarem motivados

na aula, devido à minha falta de conhecimento em algumas matérias, fez com estes se fossem juntando ao grupo dos alunos com dificuldades em manter a disciplina, o que progressivamente dificultou a minha forma de conduzir a aula, uma vez que grande parte do tempo era utilizado para questões relacionadas com a manutenção da disciplina.

Salienta-se o facto de que de um modo geral, no preenchimento deste questionário, houve raparigas a escolher rapazes e rapazes a escolher raparigas. Estes dados são particularmente interessantes, uma vez que na formação de grupos não houve total separação por géneros, existindo assim um ambiente propício a grupos de trabalho mistos.

Com estes questionários, foi ainda possível verificar a exclusão de uma das alunas da turma, visto esta só ter sido escolhida por uma aluna em apenas uma das respostas do teste sociométrico, numa situação de lazer. Falando especificamente desta aluna, esta apresentou sérios problemas de aceitação entre os seus pares, esta aluna manifestou também serias dificuldades em todas as matérias lecionadas na disciplina de EF assim como no início não demonstrou nenhum esforço para colmatar estas, situação para a qual já tinha sido alertada no primeiro Conselho de Turma. Todavia, esta foi alterando a sua postura nas aulas, conseguindo atingir alguns objetivos que lhe foram propostos.

3. Análise Reflexiva

3.1. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino Aprendizagem

A área de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem – Área 1 – constitui-se como a área primordial do estágio uma vez que o estagiário tem a oportunidade de desempenhar a atividade de docente na íntegra, pois esta está diretamente relacionada com o processo Ensino – Aprendizagem. No meu caso específico, este processo foi desenvolvido ao longo do ano letivo com uma turma da EBSC, o 7º B, com a qual se desenvolveram questões de planeamento, condução e avaliação. Todas estas questões tiveram como objetivo, desenvolver competências profissionais e, também pessoais, que potenciaram a minha atividade enquanto futura professora de EF.

Relativamente ao início do ano letivo, o primeiro desafio foi a construção de um PAI (Anexo 2), ou seja, um Plano de 1ª Etapa. Desta forma a primeira dificuldade relacionou-se com a escolha das matérias a abordar. “Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino” (Bento, 1998 p. 7). Assim, de forma a conhecer as matérias que seriam abordadas neste ano letivo, consultei os PNEF do 2º e 3º Ciclos de Escolaridade. Ao consultar os dois Programas tive conhecimento das matérias que seriam alvo de AI uma vez que foram as que, supostamente, os alunos tinham contactado nos anos letivos anterior e aquelas que eram sugeridas pelo PNEF do 3º Ciclo, a trabalhar no 7º ano de escolaridade. Para além deste documento, tive também o cuidado de consultar o Protocolo de Avaliação (PA) (Anexo 3) e o Plano Plurianual da escola (Anexo 4). Este último documento revelou-se muito importante, uma vez que confirmei as matérias que seriam alvo de avaliação, na AI, e também, nas restantes etapas. Findado o processo de conhecimento das matérias, planeei estas de acordo com os recursos espaciais, ou seja o *roulement* da escola, e temporais.

Ao longo da 1ª Etapa, foram muitas as dificuldades sentidas, uma vez que na minha perceção considerava importante desenvolver todas as competências enumeradas no Guia de Estágio Pedagógico 2012/2013. Com o decorrer da etapa percecionei que seria necessário criar prioridades para o desenvolvimento das diferentes competências. Desta forma, considerei que uma das prioridades seria a observação dos alunos uma vez que o prognóstico efetuado seria a base de todo o planeamento para as etapas seguintes. Apesar de centrar a minha atenção na observação dos alunos, considero que esta tarefa se revelou bastante difícil, uma vez

que para além de só ter duas aulas para cada matéria, o meu conhecimento dos objetivos de cada nível de avaliação era muito abstrato, não conseguindo por vezes diferenciar os alunos e simultaneamente saber em que nível se inseriam. Adicionalmente, o facto de lecionar uma turma de 30 alunos tornou esta tarefa muito mais complicada, uma vez que não estabeleci prioridades de observação, contrariamente ao que fui referindo nos planos de Unidade de Ensino (UE) e de etapa, “será ainda necessário, criar prioridades na observação, visto ainda não ter conseguido registar o nível de todos os alunos em todas as matérias” (Plano da 6ª Unidade de Ensino, 2013, p. 12). Relativamente às estratégias utilizadas para tornar o processo de registo mais acessível, estas passaram por simplificar as grelhas de registo da AI, construídas pela NEFMH. Assim, ao invés de centrar o foco de atenção nos diferentes critérios de êxito, as grelhas foram alteradas no sentido de agrupar os alunos em menos aptos, aptos e mais aptos. Os alunos menos aptos correspondiam aqueles que não cumpriam nenhum, ou apenas um dos critérios de êxito do nível introdutório, os alunos aptos eram considerados aqueles que já cumpriam mais do que um critério de êxito deste nível, sendo que os mais aptos pertenciam ao grupo dos alunos que cumpriam quase todos os critérios do nível introdutório. Desta forma, tornou-se mais fácil diagnosticar os grupos de nível, em cada matéria, para a etapa seguinte.

O processo de avaliação inicial tem por objetivos fundamentais diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, e quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas, na aula de EF.

(Carvalho, 1994 p. 138).

Devido à dificuldade em observar todos os alunos em todas as matérias, o processo de prognóstico tornou-se mais difícil, visto não ter registos da AI suficientes para projetar os níveis, que os alunos poderiam eventualmente alcançar até ao final do ano letivo, comprometendo assim o processo de avaliação e a aprendizagem dos alunos. Considero então, que as reuniões pós-aula, realizadas com a Professora Orientadora Ana Cristina Carvalho e com os meus colegas do NEFMH, se tornaram bastante pertinentes e elucidativas, uma vez que com a troca de ideias comecei a perceber de forma mais assertiva em que nível os alunos se encontravam. Para além destes aspetos, o facto de registar as informações recolhidas durante e após a aula, facilitou o processo de diagnóstico dos alunos. Desta forma, se tivesse oportunidade de realizar novamente AI, primeiro que tudo iria centrar a minha

preocupação na definição dos casos mais extremos, isto é, assinalar os alunos mais aptos e os alunos menos aptos. Definindo os casos extremos da turma, de seguida iria verificar os casos medianos, de forma a verificar a que extremos estes se aproximavam mais. Um outro aspeto, que na altura não percecionei como uma dificuldade, foi o estabelecimento de rotinas e regras na turma, o que mais tarde veio a dificultar, em muito, a minha forma de condução das aulas, tal como irei explicar no decorrer deste relatório.

Os objetivos da etapa de AI devem ser orientados para conhecer os alunos em atividade de EF, apresentar o programa de EF, rever aprendizagens anteriores, criar um bom clima de aula, consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento, avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias, identificar alunos com mais dificuldades e as matérias prioritárias, recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento para a etapa de revisão e consolidação e recolher dados para orientar a formação de grupos.

(Carvalho, 1994 p. 139)

Estes objetivos constaram no PAI, contudo quando os coloquei, não tive a real noção de como deveria abordar cada um. A turma apresentou-se desde o início muito agitada, logo considero que deveria ter dado prioridade ao vínculo das regras e ao estabelecimento das rotinas, pois segundo Mesquita e Graça (2009) “assegurar um bom funcionamento do sistema de gestão é cuidar eficazmente dos problemas da disciplina e da ordem na aula, garantir a cooperação dos alunos e manter o fluxo de atividade da aula, ao longo do tempo” (p. 43). No entanto, devido à minha inexperiência, na minha perceção eu acreditava que estava a cumprir com este objetivo, tendo mais tarde compreendido que realmente não estava, uma vez que a agitação da turma era cada vez mais notória. Considero que ao marcar bem estas regras e rotinas desde o início, o processo de ensino-aprendizagem é melhor conseguido, uma vez que os alunos já sabem que forma de estar devem adotar nos diversos momentos da aula. Estes erros tiveram consequências bastante negativas no que diz respeito ao conjunto global da aula, afetando assim as dimensões de instrução, de organização, clima relacional e disciplina, inerentes em todas as aulas. Caso tivesse a oportunidade de reestruturar novamente a AI, no caso específico desta turma, iria dar primazia à definição das rotinas e também, ao clima relacional.

No que diz respeito à elaboração do Plano Anual de Turma (PAT) (Anexo 5), as dificuldades sentidas relacionaram-se com a distribuição das matérias e na projeção

dos objetivos anuais dos alunos, para todo o ano letivo. Para a definição das matérias tive mais uma vez o cuidado de consultar o Plano Plurianual da escola. Para a distribuição destas, foi tido em conta o *roulement*. Recorri também à consulta dos PNEF e do PA para definir os objetivos anuais para a turma. Tal como já disse anteriormente, durante a AI tive dificuldades em enquadrar os alunos nos diferentes níveis de avaliação, o que posteriormente veio a dificultar a minha tarefa, neste documento, na definição dos objetivos anuais.

A elaboração do PAT constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.

(Bento, 1998 p. 67)

De acordo com Bento (1998), “as indicações programáticas, a respeito dos objetivos e do seu nível, podem e devem ser modificadas, reformuladas e concretizadas de acordo com as condições em que o ensino vai decorrer num ano letivo” (p. 66). Desta forma, o PAT foi sendo reajustado ao longo do ano letivo, de forma a ir ao encontro das reais necessidades dos alunos. Este reajustamento foi fruto do aumento dos meus conhecimentos no que diz respeito aos diferentes níveis dentro da turma e do estudo autónomo que fui tendo das diferentes matérias.

No que toca à construção do plano de 2ª Etapa (Anexo 6), tal como o PAI este foi elaborado antes do PAT. Desta forma, algumas decisões pensadas para o plano de 2ª Etapa foram reconsideradas aquando da elaboração do PAT. Estas decisões passaram por planear o número de UE. Para além deste aspeto, considero que as estratégias relacionadas com a intervenção pedagógica do professor deveriam ter sido mais aprofundadas e estruturadas consoante o espaço da aula e as situações de exercício, desta forma estas estariam definidas de forma ajustada e concreta à situação pretendida. Contudo, devido à minha falta de experiência não tive a perspicácia de definir objetivos ajustados para os momentos de instrução e de organização. Com o desenrolar do ano letivo, aquando dos planeamentos de 3º e 4ª Etapas (Anexos 7 e 8, respetivamente), fui sentindo a necessidade de justificar todas as decisões relacionadas com os objetivos dos alunos, assim como com as estratégias utilizadas no Processo Ensino-Aprendizagem e, na Intervenção Pedagógica do Professor, contudo, volto a realçar, que poderia ter aprofundado muito mais estas questões.

No que concerne ao planeamento das UE, inicialmente a minha principal dificuldade esteve diretamente relacionada com o facto de ter de planear aulas que só iriam ser lecionadas duas semanas depois. Desta forma, tive dificuldades em projetar situações que mereciam mais detalhe, como por exemplo, refletir em relação à especificidade do aquecimento ou dos exercícios principais das aulas. Outra dificuldade que senti foi na criação de prioridades no que diz respeito às estratégias por mim utilizadas. Desta forma, no que toca às questões relacionadas com as várias estratégias a utilizar no que diz respeito ao Processo Ensino - Aprendizagem e à Intervenção Pedagógica do Professor, deveriam ter sido estipuladas prioridades, para que o meu desempenho fosse melhorando de forma gradual. Contudo e indo ao encontro do que mencionei anteriormente, inconscientemente e devido à minha falta de experiência considerei sempre que deveria colocar os mesmos objetivos, não dando prioridade a nenhum em específico, desta forma nunca me foquei num só. No entanto, de forma a ultrapassar todas estas dificuldades, fui tentando otimizar os aspetos que não tinha conseguido alcançar nas UE anteriores. Desta forma, através das autoscopias, das reuniões pós-aula e dos Balanços de UE tive a oportunidade de refletir sobre novas estratégias que permitiram alguma evolução no meu desempenho enquanto professora de EF. Assim, aquando dos primeiros planeamentos por UE, não tive consciência da real importância das questões relacionadas com a organização. Estas questões passaram pelos locais de instrução, pelos momentos de transição entre os exercícios, pela formação dos grupos e das equipas e também pelas tarefas criadas para os alunos que por algum motivo não estavam a realizar a parte prática da aula. Desta forma, as estratégias utilizadas para colmatar todas estas dificuldades passaram por planear de forma cuidada os momentos de instrução, não só o local como também o conteúdo do meu discurso. A este propósito Siedentop (1976), refere que se deverá diminuir o tempo da instrução e aumentar a clareza dos conteúdos inerentes a esta. Desta forma só a informação de maior relevo deverá ser apresentada, sendo que a explicação das estratégias e dos detalhes devem ser limitadas, uma vez que, os alunos beneficiam unicamente de uma pequena quantidade de informação.

Nos momentos de informação inicial o professor deve assegurar o desempenho de diversas tarefas, entre as quais a referência aos objetivos e ao interesse e à utilidade da sessão, a apresentação dos conteúdos fundamentais a desenvolver, das normas organizativas, da primeira atividade, entre outras tarefas. Essa preleção deve ser breve, focada sobre aspetos

essenciais, adotando o professor formas de comunicação que garantem a manutenção da atenção e a compreensão da matéria transmitida.

(Siedentop, 1991, citado por Rosado & Mesquita 2009, p. 76)

Assim, inicialmente não tinha o cuidado de planejar este momento uma vez que não tinha consciência da importância do mesmo para o sucesso da sessão de aula. Adicionalmente, comecei também a planejar os grupos de aula e as equipas sempre que foi necessário, os momentos de transição entre exercícios também começaram a ser pensados de forma estratégica, assim como os alunos que não realizavam parte prática da aula passaram a ser incluídos nestas. No que diz respeito a este último ponto, de forma a incluir todos os alunos na aula, optei por desenvolver fichas de trabalho ou incluir os alunos em questões de organização das diferentes aulas. Uma outra dificuldade em termos de planeamento passou pela diferenciação dos alunos nas diferentes matérias e da adequação dos exercícios aos diferentes níveis, ou seja, a diferenciação do ensino. Desta forma, a observação das aulas da Professora Orientadora Ana Cristina Carvalho e dos meus colegas do NEFMH foram muito importantes na medida em que foi possível aumentar o meu reportório de exercícios, assim como definir estratégias de organização adequadas às características dos espaços e dos conteúdos das sessões de aula. Aquando do planeamento de todas as UE, foram construídas grelhas de registo, para deste modo facilitar a recolha de informação sobre os vários alunos, nas várias matérias e, desta forma facilitar o processo de avaliação formativa. Para além das várias situações de exercício presentes nas grelhas, foram também colocadas as componentes críticas inerentes a cada uma dessas situações. Desta forma o processo de observação e de recolha de dados tornou-se mais objetivo, uma vez que me focava apenas no que era essencial, isto é, nos aspetos críticos expostas nas grelhas e que os alunos deveriam alcançar. Desta forma o processo de avaliação formativa foi sendo facilitado, ajudando em alguns casos os alunos a melhorar o seu desempenho. Tal como é mencionado por Siedentop (1998): “el objectivo primero de la evaluación formative es ayudar a la persona a mejorar” (p. 77). Esta recolha de dados foi efetuada após o final de cada aula. Paralelamente a este processo, as reuniões pós aula com o NEFMH possibilitou-me discutir e refletir sobre os níveis de cada aluno, uma vez que este, o NEFMH, também foi registando informações fundamentais do desempenho dos diferentes alunos. Para além destes aspetos, na primeira UE da segunda etapa, foram utilizadas fichas de autoavaliação, correspondentes as matérias que tinham sido abordadas naquela UE. Contudo, esta estratégia não se revelou eficaz, uma vez que os alunos não têm a real perceção do que são os diferentes níveis. Neste seguimento, no plano

da segunda UE estas fichas de autoavaliação foram novamente projetadas, contudo e consoante os resultados obtidos na autoavaliação da UE anterior, considerei que seria pouco pertinente um novo preenchimento por parte dos alunos. Um novo preenchimento destas fichas de autoavaliação seria interessante, se tivesse existido uma explicação acompanhada de exemplos dos diferentes níveis de avaliação. Para que deste modo, os alunos compreendessem o seu nível e consequentemente se autoavaliassem de forma correta. A autoavaliação passou a ser realizada apenas no final de cada etapa, onde os alunos tiveram a possibilidade de se autoavaliarem nas três áreas de extensão de Educação Física. Enquanto nas fichas de autoavaliação do final de cada UE, os alunos tinham de preencher todos os critérios de êxito das matérias abordadas, na ficha do final da etapa estes só tinham de indicar a sua perceção acerca do seu nível em cada matéria. Desta forma, a ficha de autoavaliação, que englobava as três áreas de avaliação, teve resultados bastante interessantes, uma vez que a perceção dos alunos se aproximou das informações registadas por mim ao longo das etapas. Creio que a informação das fichas de autoavaliação do final das etapas tenha tido resultados mais válidos, uma vez que no dia 8 de novembro de 2012 foi dada uma aula teórica sobre Critérios e Normas de Avaliação em EF, onde os alunos tiveram a oportunidade de refletir e tirar dúvidas sobre os níveis de avaliação nas diferentes matérias. Desta forma, foi-se ao encontro do que é mencionado por Araújo (2007): “os métodos de avaliação devem ser divulgados, ficando os alunos perfeitamente inteirados da forma como são avaliados, podendo, em qualquer momento, identificar o “cenário” em que se encontram e gerir a sua aprendizagem” (p. 128). Estes critérios de avaliação seguiram as indicações estabelecidas pelo GEF da EBSC, do documento que diz respeito aos “Critérios e Normas de Avaliação” (Anexo 9).

No que diz respeito ao planeamento, todas as questões foram debatidas pelo NEFMH, uma vez que todos os elementos tiveram a oportunidade de lecionar o mesmo ano de escolaridade, ou seja, o 7º ano. O facto dos diferentes elementos estarem presentes em todas as aulas do NEFMH, permitiu o registo de informações dos alunos das diferentes turmas. Desta forma, o planeamento foi, por vezes, ajustado consoante as sugestões dadas pelos colegas de estágio ou pela Professora Orientadora Ana Cristina Carvalho. Este acompanhamento foi uma mais-valia, na medida em que nos permitiu acompanhar a evolução do desempenho dos diferentes elementos do NEFMH, assim como verificar o aumento da sua criatividade no que diz respeito ao planeamento.

No que toca aos estilos de ensino utilizados ao longo de todo o ano letivo, estes foram fundamentalmente de ordem convergente, o comando e a tarefa. O estilo

de ensino por comando esteve presente em todas as aulas, tanto na parte inicial como na parte final, nas questões de aquecimento e de retorno à calma. Considero que este estilo de ensino é o indicado para estes dois momentos de aula, uma vez que os alunos estão todos a realizar o mesmo exercício ao mesmo ritmo, desta forma foi possível economizar mais tempo para a parte fundamental da aula. Dentro dos objetivos comportamentais deste estilo de ensino, Mosston e Ashworth (2008 p.76), destaca que este permite alcançar a conformidade, a uniformidade, construir a identidade do grupo, seguir as instruções no preciso momento, desenvolver hábitos e rotinas, controlar grupos ou indivíduos e aderir a um determinado tipo de disciplina.

Relativamente à parte principal da aula o estilo de ensino por tarefa foi o mais utilizado, pois permitiu-me ficar livre para circular pelos diferentes espaços de aula, facilitando assim as questões do feedback. Pois de acordo com Mosston e Ashworth (2008), neste estilo de ensino:

The teacher moves from learner to learner, observing both the performance of the task and the decision-making process, then offers feedback and moves on to the next learner. During this process, the teacher will: Identify, as quickly as possible, the learners who are making errors in either the performance of the task, or the decision-making process, or both; Offer corrective feedback to the individual learner; Stay with the learner to verify the corrected behavior (in many cases, a few seconds are sufficient for this step); Move on to the next learner; visit, observe, and offer feedback to those who perform correctly and who do make the nine decisions appropriately. These students also need the teacher's time (often teachers offer feedback only to those who make errors); In the beginning episodes, circulate to all students. For some tasks, it may take two or three episodes to observe every learner in the class.

(p. 99)

No caso da ginástica de solo e da ginástica de aparelhos, os alunos tinham a oportunidade de consultar uma ficha de tarefa, que continha as componentes críticas inerentes a cada exercício. Para além das fichas de tarefa, considero que foi de extrema importância assegurar a compreensão, durante a instrução, de todos os alunos no que diz respeito aos exercícios da parte fundamental da aula. Só desta forma é que o estilo de ensino por tarefa se pode aplicar de forma eficaz, ou seja, os alunos estavam realmente na tarefa pretendida, permitindo-me dar feedback de conteúdo contextualizado, potenciando o seu desenvolvimento nas matérias em questão. Para além dos estilos de ensino mencionados anteriormente, em algumas

aulas, sobretudo nas aulas de ginástica de solo, houve a tentativa de incluir o estilo de ensino recíproco, onde o objetivo era que os alunos se ajudassem mutuamente. No entanto, aquando da instrução esta situação não foi bem explicada, o que gerou comportamentos de indisciplina, prejudicando o normal funcionamento da aula. Caso, pretendesse aplicar novamente este estilo de ensino teria em atenção a explicação dos diferentes critérios de êxito de cada um dos alunos intervenientes no exercício, acompanhados de demonstração, pois tal como é referido por Mosston e Ashworth (2008), neste estilo de ensino, o professor:

First of all, states the reason for using this style and the new objectives, to work with a partner and to be offer feedback to the partner. Then explains the social arrangement: Identify the triad and explain that each person in the triad has a specific role and that each learner will be both doer and observer.

(p. 120)

Relativamente aos momentos de instrução e de explicação dos exercícios, durante mais de metade do ano letivo tive muitas dificuldades em fazê-lo de forma adequada, uma vez que não planeava estes momentos de forma encadeada. Para além da falta de planeamento, a minha postura pouco confiante e assertiva fez com que os comportamentos de indisciplina se fossem agravando na turma. No início, eu não entendia a real necessidade de planejar a instrução, uma vez que para mim os alunos já sabiam o que tinham de realizar. Com o tempo, fui percebendo que esta minha perceção estava totalmente errada, pois comecei a ter o cuidado de planejar minuciosamente o que ia dizer na instrução, tendo resultados mais positivos durante a aula. Contudo, posteriormente comecei a despender muito tempo na instrução, não conseguindo encontrar um equilíbrio correto, para este momento da aula. Muitas vezes referia as componentes críticas de todos os exercícios, sem perceber que os alunos não retinham metade das minhas palavras. Estas dificuldades agravavam-se quando havia a lecionação de JDC, uma vez que o meu fraco conhecimento destas matérias não me permitia adotar um discurso onde só houvesse referência ao que era realmente pertinente. Tal como foi dito anteriormente, esta postura desencadeou comportamentos de indisciplina por parte dos alunos com alguma gravidade, instaurando um clima relacional, na aula, muito negativo. Desta forma, tive a necessidade de refletir sobre esta questão, fazendo algumas alterações ao meu plano de UE. Segundo Brophy e Good (1986 citado por Rosado & Mesquita, 2009), as apresentações das tarefas são bem estruturadas quando as explicações utilizadas são passíveis de aplicações, fazendo parte delas o recurso a palavras-chave e a modelos

de padrão e referência. Evertson e Emmer (1982 citado por Rosado & Mesquita, 2009) realçam que a apresentação das tarefas deve ser clara, de modo a que cada aluno compreenda o que tem de fazer, podendo isto acontecer de várias maneiras, entre as quais, por exemplo, estabelecer uma rotina para fixar as tarefas a executar num determinado local. Os critérios para a ação devem ser explícitos aos alunos para que saibam exatamente o que o professor considera importante para a avaliação. É ainda importante salientar que “não é a quantidade de demonstração e de palavras-chave utilizadas que discrimina a eficácia da intervenção, mas a qualidade do conteúdo informativo que elas veiculam” (Gusthart, Kelly & Pink, 1997, citado por Rosado & Mesquita, 2009 p. 80). Desta forma, tive o cuidado de clarificar a instrução, utilizando por vezes palavras-chave e de diminuir o tempo desta, para não correr o risco de se tornar muito extensa e de saturar os alunos. Primeiro que tudo começava por mencionar a estrutura da aula, ou seja, o número de estações a as matérias a abordar. Seguidamente e em paralelo com a demonstração, mencionava as componentes críticas inerentes a cada exercício, pois, Kwak (2005, citado por Rosado & Mesquita, 2009) averiguou que “praticantes que usufruíram de explicações verbais e demonstrações completas, acompanhadas de palavras-chave, foram mais eficazes na execução de uma habilidade, apresentaram melhores características técnicas de execução e recordavam-se melhor da informação recebida” (p. 96).

Por vezes e, maioritariamente nas matérias de ginástica de solo e de aparelhos, fazia uma ponte com os erros comuns cometidos nas aulas anteriores, com o que os alunos deveriam realizar, de forma a obter sucesso. Todavia, foram muitas as vezes que cometi o erro de demonstrar todas as estações em todas as aulas, despendendo muito tempo nesta questão e potenciando os casos de indisciplina e a diminuição da atenção. Para tal, mais no final da 4ª etapa comecei a demonstrar, unicamente os exercícios que considerava mais críticos, isto é, onde os alunos cometiam erros com mais frequência. Para além destas questões, durante grande parte do ano letivo, cometi o erro de mencionar os grupos de trabalho, todas as aulas, na instrução inicial. Posteriormente, na penúltima unidade de ensino, coloquei em prática uma nova estratégia que consistia em referir os grupos, mencionado que estes iriam ser os grupos de trabalho nas próximas aulas. Esta estratégia revelou-se bastante eficaz, uma vez que nesta UE, as matérias que se estavam a abordar eram maioritariamente JDC, logo os alunos propulsores de comportamentos de indisciplina estavam positivamente relacionados tanto com o seu grupo como com a tarefa, não colocando em causa esta organização. Particularmente nas aulas onde a lecionação incidia mais nos JDC, os grupos eram organizados por níveis sendo que deste modo, os alunos se encontravam mais motivados e estimulados para a prática. Já nas aulas,

onde a leção recaía sobre matérias como a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos, os grupos de alunos eram separados dando primazia às questões de indisciplina, isto é, os casos de alunos mais críticos estavam separados pelos diferentes grupos de trabalho. Desta forma, quando estes eram mencionados na instrução inicial, os alunos acabavam por se juntar a grupos que não eram o seu, comprometendo assim a organização planeada. Desta forma, vi-me forçada a interromper as aulas inúmeras vezes de forma a reorganizar os grupos. Uma estratégia que nunca foi colocada em prática foi a de afixar os grupos num quadro, para que desta forma os alunos não tivessem a hipótese de não saber onde pertenciam. Esta estratégia nunca foi colocada em prática, uma vez que considerei que os alunos conseguiam reter a informação do seu grupo. Estes momentos de instrução inicial revelaram-se muito importantes uma vez que, todas as situações de organização da aula deveriam ser mencionadas. Estas situações passavam pelo sentido da rotação das estações, que não foram mencionadas inúmeras vezes, o que comprometeu alguns minutos de aula. Considero agora que estas questões são de extrema importância de forma a estabelecer rotinas nas aulas de EF. Por fim, na parte final da instrução, recorri por diversas vezes ao questionamento no sentido de perceber se os alunos tinham dúvidas. Contudo, Siedentop (1991, citado por Rosado & Mesquita 2009) refere que:

Não basta perguntar se existem dúvidas, já que muitas vezes os alunos, por inibição, não as colocam, e outras vezes, apenas alguns – frequentemente os mais esclarecidos, os de melhor nível de prática ou os que se relacionam melhor com o professor – o fazem. A colocação de questões concretas aos alunos pode ser uma estratégia deveras eficaz para otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

(p. 78)

Desta forma, neste primeiro momento da aula, foram raras as vezes onde se realizou questionamento dirigido, uma vez que devido à agitação da turma, não me era permitido colocar questões desta dimensão, contudo estas questões estavam planeadas. O questionamento dirigido acabou por ser mais utilizado durante a parte principal da aula, aquando os alunos estavam em prática. Realizando agora uma análise sobre esta dimensão, creio que é muito importante, no início de cada UE, assegurar que as questões relacionadas com os objetivos das diferentes matérias e com a organização da aula fiquem bem vincadas, de forma que nas aulas seguintes

dessa mesma UE, se dê atenção ao que ficou por resolver nas aulas anteriores, pois segundo Siedentop (1991, citado por Rosado & Mesquita, 2009):

Deve haver uma relação com as sessões anteriores ou seguintes, contextualizando a lição e permitindo perceber a razão dos esforços empreendidos. Relacionar a nova informação com a experiência de ensino anteriores e, também, naturalmente, com as posteriores, fazendo perceber as relações que as sessões estabelecem umas com as outras e, conseqüentemente, permitindo-lhes perceber a lógica global da formação e os objetivos mais gerais que persegue a sua atividade.

(p. 77)

Deste modo penso que se torna mais fácil para os alunos assimilarem os conteúdos necessários ao seu sucesso e ao sucesso geral da aula.

Ainda relativamente à dimensão instrução, um aspeto que influenciou negativamente as minhas preleções, foi o meu desconhecimento no que diz respeito às matérias de JDC. Para atenuar as minhas dificuldades, recorri a bibliografia de apoio e à visualização de vídeos com ações técnico-táticas. Para além destes dois aspetos, as questões levantadas nas reuniões pós-aula e a posterior discussão, revelaram-se muito importantes uma vez que me proporcionaram uma base maior para refletir sobre estas questões. Contudo, estes aspetos não colmataram as minhas dificuldades na totalidade. Uma boa estratégia seria a de praticar um JDC, contudo esta situação nunca se proporcionou ao longo do ano letivo. A minha entrada para o núcleo de Desporto Escolar de Voleibol, foi uma mais-valia uma vez que me ajudou a perceber melhor as questões relacionadas com esta matéria. Estas questões estiveram maioritariamente relacionadas com as regras, com as ações técnico-táticas e com a sensibilidade no que diz respeito ao aumento da perceção dos erros cometidos pelos alunos. Com um conhecimento melhor desta matéria, tive mais facilidade em dar feedback aos meus alunos, contudo só no final da 4ª etapa é que me senti com plena confiança para o fazer, uma vez que antes tinha receio de arriscar no que diz respeito ao fornecimento do feedback.

Tal como já foi mencionado anteriormente, “um dos objetivos fundamentais da 1ª etapa é o de ensinar ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento” (Carvalho, 1994 p. 139). Considero que através da implementação de rotinas, se salvaguarda mais tempo para os restantes aspetos da aula. De acordo com Siedentop (1998):

Las rutinas han de enseñarse como se enseña el *dribbling* o los pases. Las expectativas de comportamiento de las rutinas deben ser explicadas y demostradas; entonces, los alumnos deben tener la ocasión de practicarlas. Los profesores dan las directrices adicionales, ofrecen *feedbacks* específicos, felicitan a los alumnos por su obediencia y critican sus faltas. Las directrices, los *feedbacks* y las felicitaciones deben ser más frecuentes al inicio de la enseñanza de la rutina y pueden ir disminuyendo progresivamente, a medida que los alumnos realizan las rutinas rápidamente y bien.

(p. 119)

Contudo, na fase inicial da minha lecionação e devido à minha inexperiência no ensino, não entendi a real importância no estabelecimento destas normas e rotinas, desta forma não planeava nem pensava neste momento com o devido detalhe. Desta forma, fui consciencializada pelas Professoras Orientadoras para estas questões. Assim, uma das rotinas que considero ser fundamental é o local da instrução, pois foi possível verificar a importância de realizar a instrução sempre que possível no mesmo local, isto é, dependendo do espaço onde é lecionada a aula, escolher sempre o mesmo local para a instrução, tanto para a inicial como para a final. Desta forma estamos a salvaguardar tempo, uma vez que já é de conhecimento dos alunos o local exato para este momento. Contrariamente, ao trocar o local de instrução com alguma frequência estava a dar espaço à agitação e aos comportamentos de indisciplina. Considero agora, que o planeamento deste momento é algo muito importante, uma vez que é necessário saber o porquê de colocar os alunos em determinada posição. Isto é, é de extrema importância colocar os alunos de costas para as outras aulas, colocá-los junto do local da demonstração dos exercícios, ou pelo menos num local onde seja possível ver toda a extensão da aula e ver e ouvir a explicação do professor. Neste momento o contacto visual do professor não se deve cingir apenas a um grupo de alunos, mas sim ao geral da turma, de forma a captar a atenção de todos, isto é o professor deve olhar ao seu redor. Tal como disse anteriormente, a instrução deve ser ainda planeada de modo a não proporcionar mais distrações, assim os alunos devem estar de costas para a outra turma, e no caso do exterior, de costas para o sol. No meu caso específico, no ginásio da EBSC, uma estratégia que adotava para a disposição dos alunos durante este momento era a de colocar os alunos de costas ou de lado para os espelhos, de forma que estes não tivessem a tentação de olhar para estes. Contudo, não se deve descorar da possibilidade dos alunos terem a oportunidade de visualizar toda a extensão da aula nos momentos em que há demonstração. Outra situação que creio ser muito importante foi o planeamento e a

implementação da rotina de ir beber água. No início, quando houve a necessidade para esta situação, esta nunca tinha sido pensada, nem planeada. Desta forma, a influência negativa e a desordem que esta causou na aula, solicitou uma reflexão e um planeamento. Considero agora que, sempre que haja necessidade de os alunos irem beber água durante a aula de Educação Física, deve haver sempre uma estação a terminar a prática mais cedo ou a começar mais tarde, para que desta forma esta situação não interfira nos momentos de transição. No caso de uma aula organizada de forma massiva, uma estratégia passível de ser utilizada seria a de, planear grupos para ir beber água e escolher grupo a grupo, dando um certo tempo a cada um. Contudo, a meu ver esta situação só é necessária nas aulas de 90 minutos, uma vez que a extensão temporal da aula assim o permite. Outra estratégia que poderia ter sido implementada era a de solicitar aos alunos que cada um trouxesse a sua própria garrafa de água para a aula. Ainda no que diz respeito às regras de funcionamento, no início da 1ª etapa não planeava as transições entre os exercícios, nem as mencionava durante a instrução. Desta forma, as rotações foram bastante confusas, perdendo-se muito tempo nesta questão. Assim, houve a clara necessidade de também planear estes momentos. Para tal, enquanto no início do ano letivo não pensava nos locais dos exercícios do aquecimento, posteriormente senti a real necessidade para o fazer, uma vez que era extremamente necessário escolher exercícios que não implicassem a necessidade de transições complicadas. Assim, comecei a optar por realizar a mobilização articular e os alongamentos no local de instrução. Quando a segunda parte do aquecimento era realizada por vagas, comecei a planear este momento de forma que um certo número de alunos se colocasse por sinalizador. Todos estes exemplos de estratégias revelaram-se realmente mais organizados, facilitando a questão das transições. Quando as estações dos exercícios implicavam o uso de bolas, antes de pedir aos alunos para trocar de estação, mencionei sempre para estes antes colocarem estas no chão antes de rodarem para a estação seguinte. Outro aspeto que já foi referido anteriormente e que não deve ser descurado é a referência à forma e ao sentido das transições, durante a instrução, das diferentes estações da sessão de aula. Por fim, a montagem e a desmontagem da aula, assim como a organização dos diferentes materiais não pode ser esquecida. Relativamente à montagem da aula, optei por realizá-la sempre sozinha ou com a ajuda do NEFMH antes do início da aula, ou seja, quando os alunos chegavam à aula esta já estava pronta. Posteriormente com a lecionação das diferentes matérias, senti a necessidade de explicar aos alunos algumas regras de manuseamento de material. As regras foram basicamente relacionadas com a matéria de badminton. Assim, consciencializei os alunos a pousarem as raquetes no chão sempre que necessário e, não a larga-las de

qualquer forma. Outro aspeto a ter em consideração é a organização e arrumação do material utilizado na aula. Esta rotina foi bastante difícil de implementar devido aos comportamentos de indisciplina da turma e à minha falta de capacidade para os resolver logo no começo do ano letivo. Desta forma, estes momentos ao invés de se irem diminuindo, foram-se agravando. Assim, as diferentes estratégias implementadas nunca resultaram da melhor forma. No início estes momentos não eram planeados nem pensados, assim no final da aula acabava por tentar organizá-los, contudo sempre sem sucesso. Desta forma, quando a aula era organizada por estações, optei por parar a aula e pedir aos alunos para arrumarem o material das respetivas estações. No entanto e principalmente nas aulas de ginástica, os alunos mais problemáticos acabaram por gerar comportamentos de indisciplina, fazendo com que esta arrumação não fosse tão eficaz. Outra estratégia utilizada foi a de juntar os alunos e posteriormente, escolher os alunos que iam arrumar o material. Por exemplo, os alunos mais problemáticos nunca eram escolhidos para arrumar colchões de quedas, mas sim aparelhos como o plinto. Esta estratégia já se verificou mais eficaz, tendo resultados mais positivos, ou seja, menos tempo despendido para este tipo de tarefas. No início da 6ª UE (Anexo 10), houve a tentativa de após a instrução final escolher um grupo de alunos (exemplo: metade da turma) para a arrumação do material. Contudo os alunos mostraram-se injustiçados, não aceitando esta proposta. Considero que talvez a minha explicação não tenha sido a mais correta uma vez que não os consciencializei que os grupos iam ser recrutados de forma intercalada. A meu ver, inicialmente nunca refleti de forma muito aprofundada nestas questões durante a AI, tendo ao longo do ano repercussões muito negativas. Neste seguimento, considero agora que teria sido essencial, gastar tempo na primeira etapa, de forma que os alunos ficassem bem elucidados sobre estas questões e deste modo, caso houvesse necessidade estas seriam reajustadas conforme os acontecimentos da aula. Teria sido fundamental ensinar, os alunos da forma como se arrumam e organizam os materiais, mais especificamente todos os que são necessários às matérias relacionadas com a ginástica. Para além de os ensinar, deveria tê-los consciencializado que o material é utilizado por todos, transmitindo-lhes assim valores como o respeito e a manutenção dos materiais e aparelhos.

Relativamente ao meu posicionamento durante as aulas, considero que ao longo do tempo houve uma melhoria. Na primeira etapa, aquando do planeamento das aulas de ginástica, não tinha consciência que a colocação dos aparelhos seria um fator que fosse interferir nesta questão, pois não pensei que seria necessária a minha presença constante de forma a poder dar a ajuda necessária ao aluno. Assim ao longo da segunda etapa tive atenção a este aspeto, por exemplo, colocar a estação do

boque e do minitrampolim, num local onde fosse possível realizar a ajuda e ter a possibilidade de observar toda a extensão da aula, nomeadamente o minitrampolim. No que toca ao minitrampolim, não era necessária a minha ajuda frequente, mas era muito importante a minha supervisão permanente, uma vez que esta estação dava azos a comportamentos de extrema indisciplina. Assim, de forma a assegurar a segurança dos alunos, foi implementada uma regra em que o aluno que saltava, permanecia no colchão de forma a realizar a ajuda ao colega. Ou no caso de haver alunos que não podiam realizar a parte prática da aula, eles próprios ficavam de forma permanente a realizar a ajuda. Já no que diz respeito ao boque e ao plinto, para estes aparelhos era necessário a minha presença constante, visto estes envolverem mais questões de segurança. Assim de forma a poder circular nas restantes estações da aula esta estação era por vezes “trancada”, sendo que os alunos podiam realizar os restantes exercícios dessa estação. Esta estratégia revelou-se bastante positiva, uma vez que me dava a possibilidade de ajudar os alunos nas restantes estações, a decorrerem em simultâneo.

Ao longo do ano letivo, principalmente na primeira etapa, senti alguma dificuldade em dar feedback aos alunos sobre o seu desempenho, maioritariamente à distância. Devido aos casos de indisciplina, o feedback foi fundamentalmente de controlo e pouco de conteúdo. Desta forma, ao longo do ano os objetivos que foram sendo colocados para o meu desempenho, foram sempre relacionados com o aumento do feedback em todas as suas formas. Contudo creio que este objetivo ficou bastante aquém, uma vez que a frequência de feedback deveria de ter sido muito mais elevada em todas as suas vertentes. No entanto, foi possível verificar que ao aumentar o número de feedbacks, os comportamentos de indisciplina baixaram significativamente, uma vez que os alunos se sentiam mais apoiados, ficando desta forma mais motivados para a prática. Outra questão que deveria ter sido mais trabalhada foi concretização do ciclo do feedback, pois muitas vezes, ao dar feedback não verificava se este tinha produzido efeitos positivos no desempenho dos alunos. Desta forma considero que é muito importante confirmar se o feedback está a surtir efeito, pois para além de ter o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos, está também a motivá-los, fazendo com que se sintam acompanhados.

No que toca à disciplina da turma, esta apresentava vários casos de indisciplina. Neste seguimento, tinha alunos disciplinados, atentos e trabalhadores, como também indisciplinados que interferiam de forma bastante negativa no funcionamento normal da aula. Tenho plena consciência que estes casos de indisciplina agravaram com o facto de no início do ano letivo a minha prestação ter sido pouco assertiva e pouco confiante, tal como já mencionei anteriormente. Com

esta minha atitude, inicialmente nunca castigava os alunos, ou quando o fazia era sem convicção, mostrando alguma incapacidade na forma em como era resolvida a situação. Desta forma os alunos com dificuldades em manter a disciplina foram ganhando o seu espaço e foram deixando de acatar as minhas ordens. Desta forma, na segunda etapa adotei uma postura mais assertiva e confiante, onde foram várias as tentativas para remediar a disciplina. Estas tentativas foram, conversar com os alunos em questão, no final da aula e em particular, sentá-los a um canto do pavilhão com uma ficha de trabalho e por último, marcação de faltas disciplinares. Inicialmente sentava os alunos indisciplinados todos juntos, o que esteve totalmente errado, pois assim a situação tinha tendência a agravar. Contudo, foram raras as vezes onde estes comportamentos tiveram resultados frutíferos. Considero que estes resultados foram consequência das minhas decisões irrefletidas, pois foram muitas as vezes que eu agi como se estivesse a falar com uma pessoa adulta e não com um pré adolescente. Desta forma, creio que se houvesse a oportunidade de passar novamente por este tipo de situações, iria adotar uma postura mais reflexiva e de prevenção destes casos.

Para prevenir os casos de indisciplina é necessário garantir atitudes de responsabilidade por parte dos alunos; garantir que os alunos respeitem as regras de conduta estabelecidas para a aula; garantir que as regras estabelecidas para a aula respeitem quer opiniões e ideias dos alunos, quer do professor; garantir um clima positivo no controlo da disciplina e garantir que os alunos sintam que o professor reconhece que adotam um comportamento de acordo com as regras de conduta estabelecidas para a aula.

(Onofre, 1995 p.89)

Desta forma, uma estratégia que poderia ter sido utilizada logo no início do ano poderia ter sido a construção de um regulamento próprio da turma, em conjunto com os alunos, onde poderíamos ter chegado a um acordo, onde ambas as opiniões estivessem em concordância. Outra estratégia poderia ter sido a de falar calmamente com o aluno, questionando-o se o seu comportamento tinha sido o mais correto e caso este dissesse que não, perguntar-lhe qual deveria ter sido o comportamento em sala de aula. Ou seja confrontando-o com a situação e juntos estabelecer um compromisso. Contudo, devido ao meu temperamento não tive sensibilidade para falar com o aluno de forma cordial, pois para mim o aluno é que estava errado e tinha de assumir os seus erros.

Por fim, a frequência de feedback positivo e de formas de reconhecimento dos alunos deveria ter sido muito mais elevada. Considero que deveria ter refletido muito mais sobre esta dimensão, uma vez que esta influenciou de forma muito negativa no bom funcionamento das aulas. Creio que por não ter colocado objetivos ponderados e refletidos a mim mesma, ao longo do tempo, fez com que eu não atendesse a nenhum objetivo, de forma elevada, no final do estágio. Por exemplo, precisamente no caso do feedback, na etapa de AI, poderia não ter sido uma prioridade, mas poderia ter sido algo a trabalhar progressivamente, uma vez que esta etapa já tem objetivos suficientes, tal como disse anteriormente. Assim e voltando um pouco atrás, teria sido importante assegurar os objetivos da etapa de AI, mencionados anteriormente, para posteriormente trabalhar a questão do feedback. Para tal teria sido necessário estudar bem as matérias, observar formas de feedback de outros professores e estar mais atenta a casos da turma que mereciam reconhecimento, pois para que este seja eficaz, “deve ser portador de determinadas características (específico, correto e congruente), as quais induzem nos praticantes maior entrega e responsabilização no cumprimento das tarefas” (Van der Mars et al., 1994; Sariscsany, Darst & Van Der Mars, 1995, citado por Rosado & Mesquita, 2009 p. 88).

Os casos de indisciplina influenciaram de forma muito negativa o clima relacional da aula. Entenda-se que dentro da turma era possível vivenciar dois tipos de clima relacional, onde um era mais positivo e outro bastante negativo. No caso dos alunos do sexo feminino, no seu geral, o clima relacional proporcionava aprendizagens nestes, uma vez que cumpriam com as tarefas que lhes eram propostas, sendo possível contextualizar o feedback. No caso do geral dos alunos do sexo masculino, as aprendizagens eram postas em causa uma vez que estes tinham muita dificuldade em manter a disciplina. Creio que a minha grande falta de assertividade no início do ano letivo gerou esta diferença de climas na minha relação com os alunos. Ou seja, se no início eu tivesse imposto regras e normas de funcionamento gerais, tivesse sido assertiva no meu discurso e entendesse os objetivos para mim e para os meus alunos, mesmo que houvesse alguma incongruência, creio que o caminho teria sido mais positivo. Contrariamente, a minha falta de assertividade e de confiança levaram-me a tomar decisões muito precipitadas em aula, como castigar ou falar num tom desagradável, sem sequer me preocupar com o porquê das atitudes deles, pois, “ensinar bem consiste em ser capaz de, nas circunstâncias mais diferenciadas, criar os contextos de aprendizagem mais favoráveis para que todos os alunos, sem exceção, possam aprender mais e melhor” (Onofre, 1995, p. 1). Neste seguimento, aceito que poderia ter tido falta de confiança e falta de assertividade, mas não aceito o facto de ter sido insensível e incompreensível nas atitudes destes jovens menos

disciplinados. Poderia ter recorrido a inúmeras estratégias como, conversar calmamente e tentar chegar a um acordo de forma a melhorar o clima relacional com pelo menos um aluno e, aos poucos ir mudando o panorama negativo da turma, para um mais positivo. Esta estratégia foi colocada em prática numa altura em que a relação com estes alunos já estava muito desgastada. No início do ano letivo, nunca tive esta questão da disciplina em muita consideração, uma vez que a achava um dado adquirido. Desta forma e tal como foi mencionado anteriormente o facto dos comportamentos de indisciplina não terem sido resolvidos da forma mais correta, foi agravando de forma gradual o clima relacional vivido dentro da turma, não só com o professor como também com a tarefa. A certa altura o feedback de controlo proporcionado aos alunos deixou de surtir efeitos, pois estes já não acatavam nenhuma ordem. Na segunda etapa, com a visita do Professor Nuno Ferro a uma das aulas, este sugeriu que a estrutura das aulas fosse completamente alterada, isto é, o facto de as aulas serem todas planeadas por estações não ajudava à construção de um clima relacional positivo. Desta forma a estrutura da aula foi toda alterada, ou seja, deixou de haver instrução e houve apenas a lecionação de uma matéria, durante duas semanas. A matéria selecionada foi o voleibol, onde não se descurou da diferenciação, ou seja a situação de jogo dependia do nível dos alunos. Esta estratégia surtiu efeitos positivos, uma vez que me permitiu um ligeiro aumento na frequência de feedback à distância, proporcionando-me assim um maior controlo da aula e consequentemente um ligeiro aumento do clima relacional positivo, uma vez que a motivação dos alunos aumentou pois, “a motivação do aluno influencia o seu comportamento durante as aulas bem como os ganhos de aprendizagem” (Greenockle, Lee & Lomax, 1990; Solmon, 1991, citado por Pereira, Carreiro da Costa & Diniz p. 8). Para além de que é importante considerar que “o aumento da satisfação na realização de uma atividade contribui para que os indivíduos se orientem com mais intensidade nesse sentido, além de aí persistirem durante mais tempo” (Vidal, 2001 p. 38). Contudo não foi possível manter este nível de clima relacional, uma vez que era necessário lecionar as outras matérias, logo a estratégia teve a duração de apenas duas semanas. Outra estratégia utilizada foi a de referir na instrução final os comportamentos mais positivos ao longo das aulas, na tentativa de todos os alunos seguirem o mesmo, pois de acordo com Siedentop (1991, citado por Rosado & Mesquita, 2009), no encerramento da sessão existe a necessidade de fornecer feedback coletivo, também, para “motivar para a próxima sessão” (p. 92). Por fim, numa fase final, foi negociado com os alunos que se estes tivessem um comportamento adequado em aula, poderiam escolher uma atividade para realizar nos últimos 10 minutos da aula. Esta estratégia só resultou na primeira aula em que foi

implementada, uma vez que nas aulas seguintes os alunos voltaram a adotar um comportamento desajustado. Visto a grande maioria dos rapazes da turma praticarem futebol como atividade extracurricular, consideravam estes 10 minutos muito pouco para praticarem a matéria que desejavam, que no caso dos rapazes era o futebol. A meio da última etapa, considerei a hipótese, dependendo das matérias, de realizar minitorneios intraturma. Creio que esta estratégia teve efeitos bastante frutíferos, uma vez que na última etapa, mais propriamente nas três últimas aulas, foi possível manter os alunos concentrados e com comportamentos adequados à tarefa. A situação implementada foi a de um torneio de Salto em Altura, para além da concentração e do bom comportamento por parte dos alunos, estes acatavam as ordens e punham em prática o feedback que lhes era dado. Creio que este tipo de situações deveriam ter sido pensadas desde o início do ano letivo, de forma a motivar os alunos e a providenciar um clima relacional positivo. Por exemplo, poderia ter planeado um minitorneio no final de cada UE. Desta forma, foi possível constatar mais uma vez que estes alunos necessitam de desafios constantemente, assim como de, paralelamente, um acompanhamento adequado, com um frequente fornecimento de feedback. No que diz respeito ao acompanhamento, era de fácil constatação que acompanhava mais o grupo das raparigas do que o grupo dos rapazes, uma vez que estas se mostravam mais recetivas. No caso dos rapazes, a falta de desafio nas aulas, propulsionava comportamentos fora da tarefa, logo o meu feedback era maioritariamente de controlo disciplinar e não de conteúdo, sendo que muitas vezes a finalidade era o castigo. Logo, estas repreensões ao invés de melhorarem a relação com a turma acabaram por piorar em muito o funcionamento das aulas.

No que diz respeito à relação dos alunos com as tarefas de aula, considero que uma das dificuldades sentidas foi a de planear exercícios com um carácter desafiante pois, muitas vezes subestimei as capacidades dos alunos, o que também influenciou negativamente na minha relação com o grupo dos rapazes. O facto de utilizar tarefas lúdicas, de carácter competitivo e cooperativo, no início das aulas, teve um efeito mais positivo, contudo não atenuou o clima relacional negativo. Relativamente às partes fundamentais das aulas, considero que deveria ter existido mais diferenciação, no sentido de adequar a tarefa ao nível dos alunos. A diferenciação existiu mais nas matérias onde eu tinha maior conhecimento, pois assim podia planear variações nos exercícios. Contudo, nas matérias que eu não dominava, como os JDC, a diferenciação ficava muito aquém, no entanto no final do ano já houve uma maior preocupação para este aspeto.

De referir ainda a semana de Professor a Tempo Inteiro (Anexo 11), que decorreu de 28 de janeiro a 1 de fevereiro de 2013, de uma forma bastante positiva

uma vez que me proporcionou experienciar um horário completo com turmas dos vários ciclos de escolaridade. Fazendo uma reflexão desta atividade e tendo em conta que o objetivo desta semana era experienciar o quotidiano normal de um professor, considero que o objetivo foi alcançado com algum sucesso. Esta atividade do estágio deu-me a possibilidade de vivenciar a lecionação de novos ciclos de ensino, estratégias pedagógicas e diferentes estruturas de aula. Deu-me também a possibilidade de experimentar um “novo começo” e uma nova realidade, uma vez que o clima negativo gerado na minha turma não me estava a permitir criar condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. No que diz respeito às diferenças entre ciclos, considero que o 2º Ciclo de Escolaridade e o Ensino Secundário têm condições mais propícias ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos conseguiram estar com atenção ao meu discurso, não criando situações negativas que pudessem prejudicar este processo. O 3º Ciclo de Escolaridade mostrou-se mais agitado e menos disciplinado, dificultando o meu desempenho e concentração na aula. Adicionalmente a estes aspetos, as minhas dificuldades também se apresentavam, maioritariamente, no 3º Ciclo de Escolaridade.

Relativamente às dificuldades sentidas nas quatro turmas lecionadas, o facto de não conhecer as rotinas praticadas nestas aulas, dificultou um pouco o desenvolvimento das aulas. As rotinas foram essencialmente relacionadas com os locais de instrução, nomes dos alunos e estratégias a aplicar nos possíveis casos de indisciplina. Como não sabia o nome de todos os alunos, muitas vezes o feedback não era fornecido ou então era dado com algum atraso. Ainda em relação ao feedback, outra dificuldade foi o facto de não saber as dificuldades dos alunos, logo não tinha uma linha orientadora, ou um foco predeterminado, complicando assim a emissão de feedback. Juntando o facto de não conhecer os alunos, com o meu desconhecimento em algumas matérias, dificultou em muito a minha tarefa no sentido de emitir feedback. Relativamente às rotinas, o local de instrução foi sempre o mesmo durante as duas aulas, tendo sempre em consideração as características que envolviam a aula, como a presença de outra turma no pavilhão, o local de demonstração e os espelhos do ginásio. Relativamente à instrução inicial, tive o cuidado de a fazer de forma breve, explicando primeiro a minha presença naquelas aulas, referindo unicamente os pontos-chave das matérias e, sempre que foi necessário recorri à demonstração. Tive sempre o cuidado de realizar instrução final, de forma a dar um feedback geral da aula, como os erros comuns da turma. Considero que poderia ter sido mais ativa, impondo um ritmo mais intenso nas aulas e nos alunos, não o fui porque muitas vezes não me sentia com confiança para o fazer, uma vez que não conhecia os alunos. Contudo, creio que foi uma boa experiência uma vez que me

permitiu lecionar as aulas num clima bastante positivo, o que não acontecia com a minha turma habitual.

Tal como mencionado anteriormente, foi muito interessante experimentar estruturas de aula mais diversificadas, durante a semana de Professor a Tempo Inteiro. Percebi que uma aula em estilo de ensino massivo, como foi o caso do 11º ano, facilita em muito a observação e consequentemente o fornecimento do feedback pedagógico e o tempo despendido em transições, por outro lado são aulas monotemáticas que, a meu ver, só podem ser aplicadas neste tipo de turmas. Creio que em turmas mais agitadas e insaciáveis, seria difícil manter a disciplina uma vez que nem todos estariam satisfeitos com o facto de praticar a mesma tarefa a aula inteira. O caso das aulas politemáticas é mais positivo neste aspeto, pois os alunos têm possibilidades de passar por várias matérias durante a aula, no entanto considero que, por vezes não dá tempo ao professor de ver e corrigir os eventuais erros, de todos os alunos.

No início do ano letivo, o NEFMH elaborou uma ficha de observação (Anexo 12) que tinha como objetivo registar o desempenho do colega estagiário segundo as estratégias de intervenção deste. Posteriormente toda a informação recolhida era discutida nas reuniões pós-aula de forma construtiva, com o objetivo de apelar à reflexão do colega estagiário. No meu caso em particular, considero que tive uma grande evolução no que diz respeito ao meu nível de criticidade, uma vez que no início do ano letivo as minhas intervenções eram pouco pertinentes e ajustadas aos reais acontecimentos, sendo que posteriormente passaram a ser mais reflexivas. Paralelamente, sempre que possível, dei o meu contributo ao sugerir possíveis estratégias para os meus colegas do NEFMH incluírem nas suas aulas. Para além deste aspeto, o facto de observar com bastante frequência as aulas da Professora Orientadora, proporcionou-me aumentar o meu reportório de exercícios, assim como de estratégias de resolução de possíveis problemas. Contudo poderia ter tido em maior consideração os feedbacks dados pela Professora Ana Cristina Carvalho e pelos meus colegas do NEFMH, no sentido de planear as aulas atempadamente com estas valiosas sugestões. No entanto a minha desmotivação ao longo do ano foi aumentando, tendo influenciado de forma bastante negativa o meu empenho nas questões do estágio.

3.2. Área 2 – Inovação e Investigação

“O Clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um fator de desenvolvimento.”

(Fox, 1973, citado por Brunet 1992 p. 128)

No início do ano letivo, aquando de uma reunião com um dos professores, pertencentes à Comissão de Avaliação da EBSC, foi-nos proposto, enquanto NEFMH e NEULHT, continuar com o trabalho desenvolvido pelos colegas estagiários do ano transato. Desta forma, a identificação do problema e a legitimação do caso de estudo, aconteceu através da solicitação da Comissão de Avaliação. Este trabalho continha a temática mencionada anteriormente que consiste na obrigatoriedade do AEC utilizar pelo menos três instrumentos de avaliação distintos e com o mesmo peso classificativo, sendo que um deles tem de ser obrigatoriamente o teste comum. Este estudo diferenciou-se no facto de ser realizado após um ano de implementação da medida e, também, no aumento da amostra no que diz respeito ao número de docentes. Neste seguimento considerámos pertinente e interessante a sugestão da Comissão de Avaliação, sendo também do nosso interesse, saber qual a forma de desenvolvimento desta medida no que diz respeito às perceções dos professores, desde a sua implementação. Desta forma, a pergunta de partida para o nosso projeto de investigação-ação (Anexo 13) foi: “Após um ano de experiência no âmbito das medidas instituídas pela direção, qual a perceção dos professores acerca da utilização de, pelo menos três instrumentos de avaliação distintos, com um peso classificativo idêntico?”.

De forma a desenvolver a sustentação teórica do nosso trabalho, ambos os núcleos de estágio realizaram uma pesquisa bibliográfica, relacionada com três grandes temas: Avaliação Formativa, Conhecimento do Professor e Organização Escolar. Contudo, no desenvolvimento desta estruturação teórica foi considerado, através da ajuda da Professora Orientadora Maria João Martins e do Professor António Rodrigues, docente da Faculdade de Motricidade Humana, que a problemática até então desenvolvida tinha um carácter muito lato, desviando a possibilidade de obter conclusões pertinentes através do inquérito por questionário. Deste modo, de forma a contextualizar a nossa problemática, optou-se pela reformulação desta, tendo em

conta apenas um dos temas mencionados anteriormente. Assim, a nossa pesquisa bibliográfica foi centrada em apenas um tema – Organização Escolar, mais concretamente, o Clima de Escola. A escolha da temática recaiu no Clima de Escola, uma vez que o nosso foco era verificar a forma como este incidia na receptividade dos professores em relação à implementação da medida descrita anteriormente. A perceção dos professores em torno da implementação da medida e trabalho respetivo revela-se um aspeto importante a estudar quando atendemos ao afirmado por Gonzalez (1994, citado por Costa, 2003):

La concepción de la organización como una coalición de individuos e intereses distintos es un punto de partida importante para comprender esta perspectiva [micropolítica]. Se rompe, en este caso, con la idea de organización como una estructura racional y estable, para enfatizar que las escuelas no siempre persiguen metas explícitas, sino múltiples fines con frecuencia implícitos e incluso contradictorios, estando implicadas en continuas luchas sobre medios y fines. Se subraya que si bien las escuelas tienen estructuras formales, con sus reglas y regulaciones, son las conductas de sus miembros, con sus correspondientes ideas, expectativas, valores, intereses, habilidades las que habrían de constituir el foco de atención de cara a una mejor comprensión de la vida de la organización.

(p. 125)

Com base na pesquisa realizada e seguindo as referências trabalhadas o estudo do Clima de Escola foi separado por categorias. Consequentemente, foi elaborado um inquérito (Anexo 14) por questionário com base no modelo de Likert (1961, 1974, citado por Brunet, 1992) para o estudo das várias categorias do clima – Liderança, Motivação, Comunicação, Decisões, Objetivos e Controlo. Este inquérito sofreu algumas retificações até ter a estrutura pretendida, que permitisse o tratamento dos dados. Após esta fase, o questionário foi distribuído, com a devida autorização do diretor da EBSC, inicialmente, por uma amostra de 40 professores com mais de um ano de lecionação na EBSC, havendo assim uma equidade no que diz respeito ao número de professores por departamento disciplinar. Antes do seu preenchimento, os professores foram informados do objetivo do estudo e foram dadas garantias de confidencialidade no tratamento de dados. Esta informação foi diretamente transmitida aquando da entrega do questionário a cada professor. Em adição, esta informação encontrava-se também descrita na introdução do mesmo. Contudo, uma parte destes professores não entregou o inquérito até à data prevista, não nos garantindo assim,

uma amostra significativa para o estudo. Desta forma, a estratégia adotada foi a de proceder à entrega de mais 25 exemplares destes questionários, bem como alargar o prazo da data para a entrega dos respetivos, de forma garantir uma amostra representativa de professores da EBSC. Até ao prazo da entrega dos questionários, estabelecido posteriormente, foram devolvidos 39 questionários dos 65 entregues aos professores.

Após a recolha dos questionários preenchidos, os dados relativos às questões fechadas foram introduzidos no *software* IBM SPSS Statistics 20. Posteriormente, através da estatística descritiva procedeu-se ao tratamento desses dados. As questões de resposta aberta foram tratadas através de análise de conteúdo. Após o tratamento de dados houve lugar às conclusões do nosso estudo (Anexo 15), assim como a apresentação e a discussão do mesmo.

No que diz respeito às conclusões do estudo, e tal como foi mencionado no Trabalho de Investigação-Ação, considera-se que a criação e a implementação dos objetivos da medida foi percecionada de forma autoritária, por parte dos inquiridos. Teixeira (1995, citado por Ramada 2010) considera o clima “como aquilo que os atores organizacionais vêm e sentem da sua organização” (p. 48). Neste sentido, este aspeto colaborou na manutenção de um clima autoritário, que eventualmente contribuiu para a diminuição da motivação e rendimento dos professores na implementação da medida e, conseqüentemente na sua eficácia. Contudo, é percecionada, em todos os níveis hierárquicos da organização escolar, a responsabilidade pelo sucesso da medida, sendo que os professores revelaram motivação em fazer parte dos processos de decisão, relacionados com a aplicação desta. Observaram-se também características próprias de um clima do tipo participativo. Considera-se que estes fatores ainda se encontram por viabilizar e potenciar, na organização escolar, de modo a tornar a implementação e a aplicação da medida mais eficaz e representativa relativamente ao sucesso escolar dos alunos. Visto que, após um ano de implementação da medida, continua a ser, de um modo geral, percecionado por parte dos professores, de que a comunicação desenvolvida de forma vertical, ou seja, entre a direção e os professores, não é clara e proveitosa, a comunicação desenvolvida nos departamentos não é considerada vantajosa e os Grupos Disciplinares, apesar de serem entendidos como plataformas viáveis de comunicação, possuem pouca envolvimento no que diz respeito à tomada de decisão. Aspeto percecionado de igual forma por parte dos professores. Não são, também, percecionadas formas de controlo verticais ou horizontais que regulem a aplicação da medida por parte dos professores. Por último, a falta de perceção no que diz respeito à regulação e supervisão da aplicação da medida e participação dos professores na objetivação em torno da

medida podem ainda ter responsabilidade no facto de aproximadamente um terço dos inquiridos, referir que não considera o teste comum como um instrumento de avaliação, algo que é mencionado como obrigatório no sucesso da implementação da medida. Conforme a percepção dos professores, apesar dos seus problemas serem do conhecimento total de toda a hierarquia escolar e a supervisão ser realizada a todos os níveis, existe falta de envolvimento dos últimos níveis desta, isto é, dos grupos disciplinares e dos professores, na implementação da medida. Neste sentido, de forma a melhorar o funcionamento da medida, seria interessante incluir todos os órgãos escolares na participação das tomadas de decisão que se relacionam com esta, potenciando assim o Clima de Escola de forma positiva, pois tal como é afirmado por Likert (1961, 1967, 1974, citado por Brunet 1992) “as organizações altamente produtivas caracterizam-se, geralmente por um clima de participação bastante elevada” (p. 133).

No que diz respeito à apresentação do nosso trabalho, esta decorreu no dia 8 de maio de 2013, no auditório da EBSC e contou com um total de 26 pessoas. A sessão seguiu uma estrutura, começando por uma apresentação expositiva do trabalho desenvolvido e seus resultados, sendo que posteriormente e tal como já foi mencionado anteriormente, houve uma dinamização onde os convidados tiveram oportunidade de participar de forma ativa.

Relativamente à organização da sessão, inicialmente começou-se por realizar a divulgação do evento, sendo que esta foi mais direccionada para o contexto escolar, ou seja, corpo docente da EBSC. Desta forma, considera-se que poderia ter sido uma mais-valia alargar esta aos outros núcleos de estágio e respetivos orientadores, para que desta forma se pudesse abranger uma maior população-alvo. Considera-se ainda que houve pouca adesão por parte dos professores da escola, crendo-se que esta falta de comparência foi resultado da divulgação ter sido realizada com pouco tempo de antecedência. Um outro aspeto que poderia eventualmente enriquecer a sessão passava pela realização de um momento informal de convívio, logo após o final da sessão de apresentação. Este momento poderia ter reforçado a partilha de ideias entre os convidados e os preletores. Considero que o facto de termos colocado panfletos nas cadeiras dos convidados contribuiu para um melhor acompanhamento por parte destes, durante a sessão, uma vez que podiam acompanhar os vários tópicos através deste. Por fim, relativamente ao tempo utilizado para a apresentação, considera-se que este foi adequado, tornando assim a apresentação atrativa.

Relativamente à estrutura da apresentação, considera-se que teria sido fundamental a presença de um convidado especial, associado ao tema do nosso trabalho, de forma a dar o seu parecer e consolidar os conteúdos apresentados. A

inexistência de um convidado especial na nossa apresentação esteve diretamente relacionada com a falta de planeamento da nossa parte para este facto, isto é, deveria ter sido feito um convite mais atempadamente. Tal como disse anteriormente, a presença de um convidado teria trazido um contributo positivo, visto que a opinião deste poderia corroborar as nossas conclusões. Neste sentido, a nossa escolha teria sido o Professor António Rodrigues, uma vez que este esteve envolvido no nosso projeto e estuda a temática do Clima de Escola.

No que toca à apresentação do trabalho, considera-se que aquando da divulgação dos resultados, esta foi demasiado rápida e ao mesmo tempo pouco perceptível, o que dificultou o entendimento dos presentes. No que diz respeito à qualidade do debate, a forma como este foi conduzido proporcionou um momento onde todos os presentes participaram de forma organizada e construtiva.

A realização deste trabalho potenciou ainda mais a formação dos professores estagiários, uma vez que estes tiveram a possibilidade de se envolver mais com a comunidade escolar da EBSC. Relativamente aos contributos que esta investigação teve para a Comissão de Avaliação da EBSC, deseja-se que as conclusões deste Trabalho de Investigação-Ação possam ajudar na melhoria da medida e consequentemente no melhoramento do funcionamento da escola, pois tal como é referido por Fox et al. (1974 citado por Brunet 1992), “o clima exerce uma ação sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento pessoal dos estudantes” (p. 135), logo seria interessante observar a EBSC caminhar no sentido de um clima mais participativo. No meu caso particular, considero que foi muito interessante entender este tipo de organização, uma vez que considero a implementação desta medida uma mais-valia para os professores e para os alunos, visto integrar as potencialidades de cada um. Deste modo, focaliza a EBSC pela sua diferença, no que diz respeito à evolução e propulsão das boas práticas educativas. Relativamente às minhas dificuldades, no decorrer deste trabalho de investigação-ação, estas incidiram maioritariamente nas questões relacionados com a construção do inquérito, uma vez que a bibliografia não estava totalmente contextualizada, tal como já foi dito anteriormente. Contudo, com as alterações decorrentes a este, mencionadas anteriormente, e com a leitura da bibliografia adequada, fui-me integrando na sua construção. Relativamente às faculdades, creio que tal como todos os elementos do grupo que participou neste trabalho, o tratamento dos dados mostrou-se algo bastante acessível. No que diz respeito à interpretação dos dados obtidos, creio que foi um dos pontos altos do nosso trabalho, uma vez que foi interessante ver as respostas dadas pelos professores da EBSC, no que à medida diz respeito.

Resumindo, creio que este trabalho teve um grande impacto na minha formação, uma vez que considero que só seria possível experimentá-lo neste contexto de estágio pedagógico. Paralelamente revelou-se muito interessante na medida em que pude conhecer diferentes realidades relacionadas com as diferentes crenças e valores dos professores da EBSC, no que diz respeito à avaliação. Tal como foi afirmado anteriormente, a perspetiva de alguns professores relativamente à medida, revelou-nos que o clima em torno desta não era o mais eficaz. No entanto, tal como já foi mencionado anteriormente, considero que independentemente da forma como esta surgiu e foi implementada, a ideia primordial da escola é o melhoramento da avaliação, apontando sempre para a melhor integração do ensino e da aprendizagem, indo desta forma ao encontro do que é referido por Fernandes (2002):

É importante que sejam proporcionados aos alunos vários momentos de avaliação, multiplicando as suas oportunidades de aprendizagem e diversificando os métodos utilizados, pois, assim, se permite que os alunos apliquem os conhecimentos que vão adquirindo, exercitem e controlem eles próprios as aprendizagens e competências a desenvolver, recebendo feedback frequente sobre as dificuldades e progressos alcançados.

(p. 2)

Esta ideia é ainda reforçada por Fernandes (2007), em que o autor afirma que as “estratégias, as técnicas e os instrumentos de avaliação devem ser diversificados, uma vez que não há nenhuma abordagem que, por si só, seja adequada para todas as situações de ensino e aprendizagem (p. 590).

3.3. Participação na Escola

Esta área engloba a coadjuvação no Planeamento e avaliação do DE e as ações de intervenção na Comunidade Escolar, realizadas até ao momento.

No que diz respeito ao DE, a 2ª etapa de formação foi marcada pela minha mudança de núcleo. Inicialmente estava no núcleo de Dança, todavia, segundo a Professora que eu estava a coadjuvar não era necessário realizar planeamento, nem avaliação. As minhas atividades neste núcleo estavam relacionadas com o aquecimento e com algum feedback/acompanhamento ao longo do treino. No entanto, este feedback incidia mais na partilha de ideias e sugestões para as coreografias que as alunas estavam a construir. Para além destes aspetos, na 2ª etapa ainda acompanhei as alunas a dois encontros/convívios de Desporto Escolar de dança. Apesar de ser interessante, ver a evolução das alunas em termos de criatividade e trabalho coreográfico, este núcleo não era propulsor de desafios, passíveis de colmatar as minhas dificuldades, assim como proporcionar a minha evolução no processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao falar com a Professora Orientadora Ana Cristina Carvalho, esta partilhou da mesma ideia que eu, ou seja, mudar de núcleo. O núcleo que comecei a acompanhar foi o núcleo do voleibol. Neste núcleo já tive a responsabilidade de planear e participar ativamente na avaliação formativa das atletas. O núcleo que acompanhei foi o núcleo feminino, com alunas entre os 10 e 11 anos de idade, que apresentavam mais dificuldades por terem iniciado esta modalidade à relativamente pouco tempo. No que diz respeito ao planeamento, este não foi tão detalhado como o que realizei na área 1, uma vez que as alunas tinham muita dificuldade no que ao toque de dedos diz respeito, neste sentido o planeamento ia sendo adaptado consoante a sua evolução. Contudo, muitas destas alunas não eram assíduas, não havendo evolução no seu desempenho, desta forma os exercícios não deferiam muito uns dos outros, pois considero que o toque de dedos é a base para jogar voleibol. O meu planeamento incidiu bastante no aquecimento e nos exercícios da parte fundamental, não havendo tanto a preocupação para questões de organização como na área 1. Assim, em relação ao que constava no planeamento, as situações foram normalmente de cooperação de 1+1, com diferentes variações, para assim promover não só as aprendizagens das alunas como também o bem-estar e a satisfação das atletas durante o treino. Por vezes, nos treinos de maior duração foi realizado treino em circuito, proporcionando às alunas uma parte lúdica, trabalhando também a condição física. Contudo, inicialmente percebi que tinha dificuldades no que diz respeito ao conhecimento dos exercícios e progressões pedagógicas nesta matéria. Assim, recorri a bibliografia de apoio e estudei as componentes críticas de

alguns gestos técnicos. Este estudo revelou-se bastante útil, ao nível de planeamento e avaliação, não só para o núcleo de voleibol, como também para as aulas com a turma que estava a lecionar, pois possibilitou-me um maior conhecimento da matéria.

Inicialmente, também, tive algumas dificuldades em dar feedback, pois ainda não estava familiarizada com o núcleo e com a questão do treino. No entanto, ao longo das duas últimas etapas, considero que comecei a ter uma atitude mais ativa e empenhada nos treinos, dando sempre feedback contínuo às atletas. Contudo considero que este poderia ter sido ainda mais frequente não só quando estava junto às alunas, mas também quando me afastava destas (Feedback à distância). Considero, também, que é muito importante fechar o ciclo do feedback com maior frequência, para assim acompanhar as alunas ao máximo, proporcionando evoluções no processo ensino-aprendizagem. Adicionalmente creio que este também é importante no sentido de as alunas se sentirem acompanhadas. Contudo, por vezes senti, algum desconforto da parte destas, pois a certa altura o meu feedback era muito frequente, incidindo sempre no mesmo problema. Desta forma decidi dar algum espaço, enumerando só o que as alunas estavam a fazer corretamente, sendo que posteriormente as consciencializava dos seus erros. Considero que esta estratégia, se mostrou muito vantajosa, pois senti uma certa cumplicidade com as alunas e muitas vezes já não era necessário falar, as próprias alunas diziam o que tinham feito de errado e o que deveriam fazer para melhorar.

Um dos meus objetivos para o DE, era acompanhar os alunos as competições. Na 2ª etapa tive a possibilidade de estar presente num torneio de voleibol, realizado no dia 9 de Março, tendo dado apoio aos alunos e algum feedback quando estes estavam a jogar. Na 3ª etapa de formação tive a oportunidade de organizar um encontro inter-escolas de voleibol. Este encontro foi realizado no Pavilhão da Escola Conde de Oeiras e destinava-se às alunas que não estavam integradas na vertente de competição do escalão infantis A. Os objetivos do encontro passavam por aumentar as oportunidades de prática desportiva de qualidade, divulgar e motivar os alunos para a prática de voleibol, dar continuidade ao trabalho efetuado ao longo do ano letivo nos treinos de Desporto Escolar, através de competição, socialização entre os alunos de duas escolas diferentes, defrontar alunos com os quais ainda não tinham tido a oportunidade de jogar e fomentar o espírito de grupo. Após o encontro foi possível observar o contentamento por parte das participantes da EBSC.

Este trabalho no núcleo deixa-me muito satisfeita, pois sinto evolução no que diz respeito aos meus conhecimentos na modalidade, não só a nível de planeamento como também nas questões do feedback. Notei uma melhoria dos meus conhecimentos nesta matéria não só no núcleo do DE, mas também na lecionação

desta matéria na minha turma e no Torneio de Voleibol, realizado pelos núcleos NEFMH e NEULHT.

No que diz respeito às ações de intervenção na Comunidade Escolar, foram realizadas duas ações. O Torneio do Jogo do Mata, na 1ª Etapa e o Torneio Inter - Turmas de Voleibol, realizado mais recentemente, no final da 2ª Etapa. No que concerne ao Torneio do Jogo do Mata, este teve a duração de 1 dia e a participação das turmas do 4º ano das Escolas do AEC e todas as turmas do 5º ano da EBSC. Em relação à organização do Torneio considero que esta poderia ter estado melhor, na formação dos alunos de 10º ano de Turismo. Apesar de lhes ter sido explicada a importância do conhecimento das regras e da responsabilização pessoal, muitos dos alunos não cumpriram com o que lhes tinha sido proposto. Creio que numa outra oportunidade, estes aspetos sejam ainda mais reforçados, para os alunos se consciencializarem da importância de uma atitude mais profissional. Relativamente à minha intervenção neste torneio, esta foi mais no sentido de dar apoio onde fosse necessário, então mantive-me sempre atenta às várias alterações decorrentes no torneio e tive o cuidado de avisar os árbitros sobre certas situações. Contudo e, apesar de ter estudado as regras deste jogo, tornou-se difícil identificar no imediato algumas situações de pontuação e de faltas por parte dos alunos. Considero, também que a minha postura foi pouco ativa, durante a realização do torneio. Desta forma, considero que numa próxima ocasião devo adotar uma postura mais ativa na organização posterior do torneio, para que quando chegue ao momento possa prevenir situações que acontecem pontualmente. Um exemplo diz respeito às regras, por vezes os árbitros perguntaram-me algumas regras e num desses momentos eu não estava segura da minha resposta, desta feita tive de chamar um dos meus colegas de estágio. Caso eu estivesse precavida e tivesse sido mais ativa na preparação do torneio, esta situação não tinha acontecido.

Em relação ao Torneio de Voleibol, este teve a duração de um dia e meio. Inicialmente estavam previstos dois dias de torneio, mas por motivos de manutenção do pavilhão não se pode continuar com o Torneio na tarde do segundo dia. Os jogos que faltavam realizar eram os correspondentes ao 11º e 12º ano, tendo estes se realizado posteriormente. No que diz respeito à organização do torneio, foi necessário fazer a manutenção de vários materiais, nomeadamente das redes de voleibol e dos marcadores, fazer o regulamento, elaborar os grupos, os quadros competitivos e as fichas de jogo e, dar uma pequena formação aos alunos da turma de Apoio à Gestão Desportiva. Em relação à minha participação aquando da realização do torneio, considero que esta foi ativa, fazendo inúmeras tarefas de forma autónoma. Estas tarefas foram essencialmente montagem do material, distribuição das fichas de jogo

ao longo do torneio e, reforçar algumas das regras de jogo aos árbitros, antes do início do torneio. Creio que desta forma, tomei como exemplo a falta de empenho que tinha tido no torneio do Jogo do Mata, uma vez que neste estive sempre relacionada com toda a sua envolvimento

Tanto um torneio como o outro foram positivos para a minha formação, pois nunca tinha tido a oportunidade de participar na organização de uma atividade desportiva. Estes ganhos foram principalmente no conhecimento das regras dos jogos e da aprendizagem da elaboração de quadros competitivos.

3.4. Relação com a Comunidade

A função de DT incorpora um conjunto de vertentes de atuação correspondendo aos seus diversos interlocutores: alunos, professores, e encarregados de educação. A atuação do DT junto dos alunos e encarregados de educação tende, na prática mais comum, a prevalecer sobre a ação junto dos professores que é, contudo, uma dimensão crucial deste cargo, que não pode, aliás, ser dissociada das restantes.

(Roldão, 1995 p. 3)

Ao longo de todas as etapas de formação procurei marcar presença em todas as atividades e tarefas relacionadas com a Direção de Turma (Anexo 16), com o objetivo de conhecer melhor as funções e as responsabilidades de um DT.

O meu primeiro contacto com os outros professores, foi no primeiro Conselho de Turma (CT), nesta reunião a minha postura foi unicamente de observação. Posteriormente, para identificar as principais características da turma, foi elaborado pelo NEFMH um questionário. Para além do tratamento dos inquéritos elaborados exclusivamente para a disciplina de EF, foram também tratados os inquéritos administrados pela DT. Segundo Roldão (1995), na fase inicial o DT deve realizar “o enquadramento socioeconómico e cultural e, a caracterização de situações de diversidade étnica, linguística e cultural” (p. 17), neste seguimento, o tratamento dos dados dos inquéritos, proporcionou a realização do estudo de turma, assim como a sua apresentação numa fase posterior, no segundo CT. Desta forma foi possível identificar as características da turma, destacando as particularidades sociais e culturais dos alunos. Para além da administração deste inquérito diagnóstico (Anexo 17), foi também aplicado à turma, um teste sociométrico (Anexo 18). Este teste teve como objetivo, entender as relações existentes dentro da turma, tanto em contexto de trabalho como de lazer. Relativamente ao teste sociométrico, considero que este deveria ter sido aplicado mais uma vez, tal como estava planeado anteriormente. Considero que algumas relações dentro da turma foram mudando ao longo do ano letivo, logo seria interessante verificar essa situação através de uma nova aplicação deste teste, desta forma todo o CT poderia tirar proveito para a sua disciplina.

Ao longo destas etapas, procurei estar sempre presente em todos os momentos que estivessem relacionados com a Direção de Turma. Na primeira etapa de formação só tinha a possibilidade de estar presente num bloco de 45 minutos, pois ao outro bloco de 45 minutos estavam sobrepostas, com as aulas de Investigação

Educacional na Faculdade de Motricidade Humana. No entanto, devido à mudança nos horários da Faculdade, do 1º para o 2º Semestre, vi a possibilidade de coadjuvar a Diretora de Turma também no outro bloco de 45 minutos. Ou seja, ao longo da 2ª e da 3ª etapas de formação, tive a oportunidade de participar no horário destinado ao atendimento aos pais. Sendo que quando não havia reuniões com os encarregados de educação, trabalhava em outros conteúdos da Direção de Turma.

Ao longo da 2ª e da 3ª etapas já tive uma participação muito mais autónoma na Direção de Turma, uma vez que já estava familiarizada com o programa Prodesis e com os restantes documentos. Assim, em algumas situações, enquanto a Professora DT estava a fazer um telefonema para os encarregados de educação, eu estava a lançar faltas ou a organizar o dossier da turma. Estas atividades, revelaram-se bastante importantes, uma vez que me ajudaram a conhecer melhor a turma, em relação às faltas e as razões que lhes eram inerentes, assim como os níveis dos alunos nas outras disciplinas.

Relativamente ao horário de atendimento aos encarregados de educação, considero que em todos os momentos foi muito positivo, pois ajudou-me a conhecer de forma mais aprofundada alguns alunos da turma e por vezes a saber as razões de comportamentos menos positivos. Assim, tornou-se mais fácil delinear estratégias para intervir com estes alunos em aula, como por exemplo a forma mais favorável para os abordar em aula. Sempre que me foi pedido, dei o meu parecer, referindo o comportamento e a forma de estar em aula do educando ao respetivo encarregado de educação. Considero que este ponto foi muito importante na minha formação, uma vez que melhorei no meu discurso, tornando-o mais claro e formal. Em relação ao restante trabalho da DT, tal como já referi anteriormente a minha participação/colaboração foi essencialmente na organização do dossier, no lançamento de faltas e de notas no programa Prodesis. Neste sentido, considero que poderia ter sido mais proactiva, contudo estava muito dependente do trabalho da DT e da forma como me eram colocadas as tarefas.

Relativamente aos CT, ao longo do ano fui-me sentindo mais integrada no que diz respeito ao seu núcleo de professores. A partir do momento que comecei a interagir mais com os professores, comecei a partilhar com estes o modo de alguns alunos estarem em aula, tendo-me sido sugeridas algumas estratégias de prevenção. Por vezes fui alertada em relação a alunos, a quem eu nunca tinha verificado comportamentos desadequados à aula. Desta forma preveni algumas situações de indisciplina, melhorando o processo de ensino - aprendizagem. Para além desta partilha sobre os alunos, no CT da 2ª etapa de formação, tive a oportunidade de participar de forma ativa na reunião, tendo atualizado autonomamente a pauta que

continha as classificações de todos os alunos a todas as disciplinas do 2º Período. Esta situação foi importante para mim, visto que consegui realizar de forma autónoma e eficaz o que me foi solicitado. No entanto, na 1ª e na 2ª etapa não tinha realizado nenhuma ata dos CT, contudo na 3ª etapa realizei a ata de um dos CT. Este aspeto revelou-se bastante importante, uma vez que eu nunca tinha passado por uma situação semelhante, pois adquiri o conhecimento da formalidade que a realização de uma ata implica.

No que diz respeito às reuniões com os encarregados de educação, sempre que foi possível dei o meu contributo, falando do comportamento geral da turma. Quando foi necessário particularizar algum caso, fi-lo individualmente com o encarregado de educação em questão, no entanto, tive sempre a preocupação de saber se o poderia fazer.

Na 2ª etapa, tive ainda a oportunidade de participar num depoimento de um aluno num Processo Disciplinar e posteriormente no Conselho Disciplinar em questão. No que diz respeito ao Processo Disciplinar, fiquei a conhecer os procedimentos aquando da interrogação de um aluno, não tendo tido a oportunidade de participar ativamente. A minha participação neste depoimento foi apenas no sentido de testemunhar o momento, isto é, não me foi permitido dar qualquer parecer. No que diz respeito ao Conselho Disciplinar, creio que também foi muito importante para a minha formação uma vez que fiquei, também, a conhecer quais os procedimentos que se devem tomar quando é instaurado um processo disciplinar a alunos.

Considero que a 2ª etapa foi marcada pela mudança no modo como eu pensei nos alunos, logo a minha forma de estar com estes também se foi alterando. No início do ano letivo e ao longo da primeira etapa tive muita dificuldade em lidar com um grupo de cinco alunos, não suportando muitas vezes o comportamento destes, pois tal como já referi ao longo deste documento, no meu entender a responsabilidade de todos os sucedidos era destes alunos. Mas ao conversar com a Professora DT e com os outros professores do CT, percebi que muitas vezes os comportamentos de indisciplina têm a sua razão de ser e que muitas vezes devem ser tratados de forma refletida e estruturada. Facto para o qual, a Professora Ana Cristina Carvalho e a Professora Maria João Martins também, já me tinham alertado. Contudo, a minha perceção ainda estava muito fechada e no meu entender eu estava a precaver todas as situações. Desta forma, ao longo do ano letivo pude experienciar várias estratégias, já descritas ao longo deste relatório, que me consciencializaram dos meus erros, permitindo-me assim evoluir no que diz respeito às competências enumeradas no meu plano de formação, relacionadas com esta área de intervenção. No entanto a minha postura poderia ter sido mais ativa, no sentido de trabalhar mais com os alunos da

turma. Considero que esta área poderia ter sido fulcral no desenvolvimento de uma relação mais positiva com os alunos menos disciplinados. Poderia ter planejado um horário com estes, no sentido de desenvolver uma atividade do seu agrado, de os apoiar nos trabalhos de casa ou mesmo conversar, desta forma poderia ter resolvido situações de conflito e consequentemente potenciar de forma positiva a relação com estes alunos aquando das aulas de Educação Física.

Por último, gostaria de realçar a extrema importância desta área na minha formação, uma vez que o acompanhamento da direção de turma, ao longo do estágio pedagógico se revelou bastante pertinente pois constituiu-se como um momento exclusivo de formação neste âmbito, uma vez que só é possível experienciar esta atividade no contexto de escola.

4. Relação com as Áreas

Tendo em consideração o facto, de que qualquer uma das áreas enumeradas no Guia de Estágio Pedagógico 2012/2013 visa a promover a reflexão do Professor, faz pleno sentido realçar os pontos de ligação entre cada uma delas. Pois, naturalmente, todas elas contribuíram de forma recíproca no desenvolvimento das várias competências de cada uma das áreas. Desta forma, neste capítulo, pretendo realçar os pontos onde considere haver maior conotação dentro destas.

À área 1, estão inerentes três subáreas – Planeamento, Condução de Ensino e Avaliação. Desta forma, considero que esta área tem uma grande conexão com a área 3, uma vez que nesta estava também integrado, o treino de uma modalidade do DE. Para tal não só na área 1, como também na área 3, era necessário realizar um planeamento, conduzir as sessões de aula ou de treino e fazer a posterior avaliação formativa. Outro aspeto muito importante, foi o facto de ter estado integrada no Núcleo de Voleibol, matéria esta, presente no PNEF do 3º Ciclo de escolaridade. Considero este aspeto extremamente positivo, uma vez que houve, claramente, uma transferência de saberes dos treinos de voleibol para as aulas onde lecionei esta matéria. Tal como foi dito anteriormente neste relatório, estas competências estiveram diretamente relacionadas com o conhecimento mais aprofundado das regras do jogo de voleibol, com as diferentes progressões no que diz respeito aos exercícios e também com uma emissão frequente de feedback. Adicionalmente, considero que é importante mencionar a organização de dois eventos do DE, o Torneio do Jogo do Mata e o Torneio de Voleibol. Julgo que a organização destes foi importante, relativamente aos contributos pessoais, uma vez que aprendi a organizar quadros competitivos. Para além deste aspeto, senti uma maior integração no que ao GEF diz respeito, uma vez que a organização destes torneios esteve plenamente a nosso cargo, sendo que o balanço destas atividades foi sempre tido em consideração nas reuniões deste grupo.

Realça-se ainda o facto de o NEFMH ter construído uma ficha informativa para entregar aos respetivos EE, onde estava a avaliação formativa do aluno. Contudo não foi dada continuidade a este trabalho, não havendo assim um reforço da ligação com os EE. No entanto, sempre que foi solicitado, entendi que deveria partilhar essas informações, aquando das reuniões de EE.

Relativamente aos contributos que a área 4 teve para a área 1, considero que no início do ano letivo, aquando do estudo de turma, das reuniões do CT e o horário da DT, tive a oportunidade de conhecer melhor a turma, no sentido de saber as

características mais específicas de cada aluno, nomeadamente as dos menos disciplinados. Desta forma, este contributo revelou-se importante na medida em que pude, por vezes, planear os grupos de trabalho das aulas, consoante estas informações. Outro fator que se revelou importante, foi o de participar no atendimento aos EE, assim, tive uma consciência mais efetiva dos problemas de cada aluno. Sabendo os problemas específicos destes alunos, com mais dificuldades em manter a disciplina, optei por aborda-los de uma forma mais positiva, em aula. Tal como referi anteriormente, teria sido interessante e eventualmente vantajoso, se tivesse marcado um horário com os alunos do 7º B para os ajudar nos trabalhos de casa, ou mesmo desenvolver uma atividade do seu agrado. Desta forma poderia melhorar a relação com os alunos, menos disciplinados, de uma forma informal, com esperança de que essa relação se refletisse também, em sala de aula.

Por ultimo, no que diz respeito à área 2, julgo que esta é aquela que menos se conecta às restantes. Contudo considero que o trabalho de investigação-ação teve um papel muito importante no que respeita à relação dos núcleos de estágio da EBSC com os restantes docentes. Por outro lado, julgo que este trabalho foi, também, importante, na medida em que me ajudou a entender melhor as decisões tomadas em cada nível hierárquico desta organização escolar.

5. Conclusão

Após a finalização desta grande jornada, faz sentido, fazer uma abordagem conclusiva, tanto ao nível pessoal como ao nível profissional, no que diz respeito a todo este percurso. Esta conclusão incidirá particularmente, nos sentimentos que fui desenvolvendo ao longo do ano letivo, uma vez que estes foram por vezes menos positivos, prejudicando de certa forma o meu desempenho, no alcance das várias competências inerentes ao Guia de Estágio 2012/2013.

Inicialmente, comecei o meu estágio pedagógico sem a definição de objetivos pessoais, o que facilitou em muito este processo uma vez que, segundo Siedentop (1998) “la evaluación de la enseñanza debe tener en consideración los objetivos del professor” (p. 82). Desta forma, foi difícil encontrar uma estabilidade emocional que me permitisse disfrutar do estágio de forma prazerosa, uma vez que muitas das vezes não entendia o que fazer para atingir determinada competência. Esta minha falta de entendimento, não foi por falta de aviso das professoras orientadoras, mas sim por incapacidade na compreensão devida. Contudo, com o avançar do ano letivo, fui alcançando um pouco de cada uma das competências, mas sempre de forma muito inconstante. Este facto esteve diretamente relacionado com a minha grande falta de confiança e de assertividade em grande parte das atividades desenvolvidas no decorrer deste ano. Tenho neste momento plena consciência que o meu trabalho deveria ter sido redobrado, uma vez que tinha muitos desafios pela frente. Paralelamente às minhas dificuldades, o facto de lecionar uma turma com alguns alunos menos disciplinados, fez com que o meu desempenho não evoluísse da forma que deveria, uma vez que esta turma era um grande desafio, ou seja, era uma oportunidade para fazer algo de diferente, algo que os mudasse e motivasse. Contudo, ao longo do ano letivo deixei-me consumir, de uma forma absurda, pelo pensamento de que “a culpa é dos alunos”, desviando assim a minha atenção da genuinidade destes. Tive a oportunidade de aprender com este conjunto de alunos, durante todo o ano letivo, todavia, julgo que apenas me apercebi disso no último mês. Assim, analisando o meu percurso tenho a certeza que ficou muito por fazer, por dizer e acima de tudo por desfrutar. No entanto, tal como é afirmado por Carreiro da Costa (1996), “a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino; é algo que o professor realiza durante toda a vida” (p. 9). Neste sentido, apesar do contributo que este ano de estágio teve para a minha formação enquanto futura Professora de EF, foi também essencial para verificar que havia muito a mudar no que diz respeito à minha individualidade. Assim eu julgo, que as minhas grandes

conquistas neste percurso, foram a mudança do meu pensamento, assim como o ganho de uma certa sensibilidade, em relação aos alunos com mais dificuldades em manter a disciplina e, encarar as dificuldades como um desafio a superar e não como algo a rezear. Neste momento só gostava de começar tudo de novo, pois agora é que eu me sinto preparada e com a noção do que a profissão de docente envolve.

No que diz respeito à área 1, considero-a como a área que mais impacto teve, na minha formação, ao longo deste ano letivo. Relativamente ao planeamento, considero que desde o início do ano letivo até ao fim do estágio, houve uma clara evolução no que diz respeito à concretização dos planos de UE, uma vez que comecei a entender o real valor de justificar todas as minhas decisões, contudo não foi suficiente. Considero que este objetivo não foi totalmente alcançado por mim, uma vez que, apesar de ter melhorado em muito a utilidade prática inerente a este plano, este deveria ter sido aprimorado consoante as orientações e sugestões que me foram sendo fornecidas nas reuniões pós-aula.

A planificação é o elo de ligação entre as pretensões imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma atividade prospetiva, diretamente situada e empenhada na realização do ensino, que se consuma na sequência: elaboração do plano, realização do plano, controlo do plano e confirmação do plano ou alteração do plano.

(Bento, 1998 p. 15)

Desta forma, a confirmação do plano ou a alteração do plano, raramente foi realizada de forma intencional. Creio que se tivesse tomado todas as orientações e sugestões dadas pelas professoras orientadoras e pelos meus colegas do NEFMH, teria antecipado várias situações que de certa forma prejudicaram o bom funcionamento da aula. Assim, ao justificar todas as minhas decisões no plano teria também realizado uma condução da aula mais inteligente, uma vez que:

Um instrumento de planificação funciona tanto melhor, como meio auxiliar de preparação do ensino, quanto mais se consiga guiar o comportamento de planificação e aquilo que é planificado. Pois, para isto é necessário que refira não apenas os aspetos acerca dos quais se tomam decisões, mas também que deixe transparecer o *como*, o *porquê*, e o *quando* das tomadas de decisão.

(Bento, 1998 p. 17)

Posto tudo o que já foi mencionado neste documento, considero que a minha falta de conhecimento no que diz respeito às matérias, conjugado com a minha falta de noção relativamente aos meus objetivos e aos objetivos dos alunos, dificultou as questões do planeamento, pois não tinha a consciência do que definir e do que justificar. Desta forma, por consequência complicou as questões de condução da aula e de avaliação. Considero esta avaliação, não só a avaliação dos alunos, como também a avaliação das questões de organização da aula e por fim, a avaliação do meu próprio desempenho. Contudo, no que ao último ponto diz respeito, creio que com o avançar do ano letivo, a autoavaliação do meu desempenho foi sendo cada vez mais crítica e reflexiva.

Considero que deveria ter realizado de uma forma constante, uma autoavaliação frequente no que diz respeito à minha formação como professora de Educação Física, mas também uma autorreflexão frequente da minha atitude individual, como pessoa. Tal como já foi sendo abordado neste trabalho, é necessário justificar bem todas as decisões tomadas, pois só assim é que se forma uma base de trabalho que nos possibilita tirar conclusões e se necessário aperfeiçoar o que foi realizado, com vista ao desenvolvimento do desempenho dos alunos e do professor, assim como da utilidade da sessão de aula. Tal como é referido por Carreiro da Costa (1996):

O ensino em Educação Física caracteriza-se pela complexidade e incerteza, e por situações que podem ser previstas de antemão; como consequência, a atividade educativa nesta área disciplinar exige do professor tanto a capacidade de resolução de problemas, como a capacidade de refletir sobre os fins, os objetivos, e os resultados do seu trabalho.

(p. 26)

Por último, mas não menos importante gostaria de referir que este estágio foi algo que me marcou, de forma positiva. Considero que o contacto diário, informal, com os professores, alunos e auxiliares de educação pertencentes ao AEC foi bastante importante, na medida em que também, proporcionou progressos na minha forma de estar neste estágio pedagógico. Não poderia também, deixar de salientar a extrema importância que o NEFMH, teve em todo este processo, pois a amizade, a cumplicidade e a cooperação, revelaram-se uma base de desenvolvimento patente ao longo de todo o ano letivo.

6. Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Carcavelos (2012). *Projeto Educativo 2012/2015*. Carcavelos.

Araújo, F. (2007). Avaliação e gestão curricular em Educação Física – um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-133.

Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Brás, J. & Monteiro, J. (1998). A importância do Grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Horizonte*. XV (86).

Brunet, L. (1992). Clima de Trabalho e Eficácia na Escola. In Nóvoa, A. (Ed.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 122-140). Publicações Dom Quixote, Lda.

Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objetivos, conteúdos e estratégias. In Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Diniz, J. & Pestana, C. *Formação de professores de educação física. Conceções, investigação, prática* (pp. 275-294). Lisboa: Edições FMH.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, n.º10/11 Verão/Outono de 1994, 135-151.

Costa, J. (1995). *Imagens Organizacionais do Projeto*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro.

Despacho Normativo nº 30/2001 de 19 de Julho.

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, Set./Dez. p. 581-600.

Fernandes, M. (2002) Métodos de Avaliação Pedagógica. Consultado a 17-Out-2013 no sítio: <http://portaldasnac.no.sapo.pt/mava.pdf>.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de EF (Reajustamento) – Ensino Básico 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education* (First Online Edition ed.).

Onofre, M. (1995). Prioridades da formação didática em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.

Pereira, P., Carreiro da Costa, F. & Alves Diniz, J. A motivação dos alunos para a Educação Física. *Horizonte*. XV (86).

Ramada (2010). *As Novas Lideranças e o Clima de Escola*. Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Portugal.

Roldão, M. (1995). *O Diretor de Turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rosado, A., e Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

Siedentop, D. (1976). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. U.S.A.: The Ohio State University

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Vidal, S. (2001). *Objetivos de Realização e Clima Motivacional nas Aulas de Educação Física*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Portugal.

1. Anexos

Em formato digital (CD)

1.1. Índice de Anexos

1. Projeto Educativo 2012 – 2015
2. Plano de Avaliação Inicial
3. Perfil do Aluno
4. Plano Plurianual da Escola
5. Plano Anual de Turma
6. Plano de 2ª Etapa
7. Plano de 3ª Etapa
8. Plano de 4ª Etapa
9. Critérios e Normas de Avaliação
10. Plano da 6ª UE
11. Professor a Tempo Inteiro
12. Ficha de Observação das Aulas
13. Projeto de Investigação Ação
14. Inquérito – Projeto de Investigação Ação (Exemplo)
15. Estudo da Área 2
16. Projeto de Direção de Turma
17. Inquérito Diagnóstico aos Alunos (Exemplo)
18. Teste Sociométrico (Exemplo)

